INSTITUCIONES EDUCATIVAS VIVAS

Fundación Universitaria
Juan Ð Castellanos

INSTITUCIONES EDUCATIVAS VIVAS

Editores:
Aracely Burgos Ayala
Daniel Roberto Vega Torres
José Edidson Moreno García

Autores:
Astrid Hollander-Suijker
Michel Janosz
Jorge Fernández Arroyo
Anderson Geovanny Rodríguez Buitrago
William Frank Español Sierra
Edixon Alberto Prieto Acevedo
Yaneth Fabiola Yolima Daza Paredes
Jesús Salvador Moncada Cerón
Emerson Harvey Cepeda Rodríguez
Zulma Liliana Pinto Conde
Luís Vicente Sepúlveda Romero
Joselín Acosta Gutiérrez
Aracely Burgos Ayala
Daniel Roberto Vega Torres
José Edidson Moreno García

Fundación Universitaria Juan de Castellanos
Facultad de Ciencias de la Educación

Burgos Ayala. Aracely, Vega Torres Daniel Roberto y Moreno García José Edidson, Editores

Instituciones Educativas Vivas / Burgos Ayala Aracely, Vega Torres Daniel Roberto y Moreno García. José Edidson. Tunja, Fundación Universitaria Juan de Castellanos, 2013.

340 p.; 17 x 24 cm.

ISBN 978-958-9340-80-6

1. Educación, 2. Educación Ambiental, 3. Ambiente Educativo, 4. Clima Escolar

371
B957i

Reservados todos los derechos
© Fundación Universitaria Juan de Castellanos
Colección: Textos Facultad de Ciencias de la Educación

Área: Educación, Equidad y Sociedad
Primera Edición: Tunja, Octubre de 2013
ISBN 978-958-9340-80-6
Número de Ejemplares: 1000
Impreso y Hecho en Colombia

© Burgos Ayala Aracely
e-mail: burgos.aracely@gmail.com
© Vega Torres Daniel Roberto
e-mail: dvega0406@hotmail.com
© Moreno García José Edidson
e-mail: josemoreno64@gmail.com

© Astrid Hollander Suijker
Michel Janosz
Jorge Fernández Arroyo
Anderson Geovanny Rodríguez Buitrago
William Frank Español Sierra
Edixon Alberto Prieto Acevedo
Yaneth Fabiola Yolima Daza Paredes
Jesús Salvador Moncada Cerón
Emerson Harvey Cepeda Rodríguez
Zulma Liliana Pinto Conde
Luís Vicente Sepúlveda Romero
Joselín Acosta Gutiérrez
Aracely Burgos Ayala
Daniel Roberto Vega Torres
José Edidson Moreno García

Fundación Universitaria Juan de Castellanos
PBX: (098)7400543 – 7422944
www.jdc.edu.co
Carrera 11 No 11-44 Tunja – Boyacá - Colombia

Coordinación Editorial: Facultad de Ciencias de la Educación – Instituto de Investigaciones Científicas en Educación INICIEN - Educación

Corrección de Estilo:
Maribel Morales García

Carátula:
Mauricio Bernal Benavides

Diagramación e Impresión:
Búhos Editores Ltda.
Diagonal 57 Nº. 7-34 Tunja

Impreso y hecho en Colombia

Depósito Legal

Prohibida la reproducción total o parcial de este material, sin autorización por escrito de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

Contenido

Prologo. La cuestión ecológica, Naturaleza, Técnica y Moralidad
JOSÉ CARVAJAL SÁNCHEZ 9

Introducción
GUSTAVO ANTONIO ZULUZGA TRUJILLO..... 15

¡Instituciones educativas vivas!
ARACELY BURGOS AYALA..... 21

Investigación, pedagogía y trabajo en red
DANIEL ROBERTO VEGA TORRES Y JOSÉ EDIDSON MORENO GARCÍA..... 49

Ecología social y educación: reflexiones y aportes para su estudio
DANIEL ROBERTO VEGA-TORRES..... 73

Procesos, resultados y propuestas de la Década de Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS)
ASTRID HOLLANDER..... 105

Agua y Educación Ambiental. Construyendo conocimiento mediante la investigación en la escuela
JORGE FERNÁNDEZ ARROYO 117

Reporte de validación de la encuesta sobre el Ambiente Socioeducativo de las escuelas primarias (EAS- primario) (QES-primaire)
MICHEL JANOSZ, CHRISTIANE BOUTHILLIER, FRANÇOIS BOWEN, ROCH CHOUINARD & NADIA DESBIENS 139

Vivir es convivir
ANDERSON RODRÍGUEZ Y WILLIAM ESPAÑOL 177

Usos alternativos del derecho y movimientos sociales. Lecturas desde los derechos de los niños, la calidad de la educación y la participación
EMERSON HARVEY CEPEDA RODRÍGUEZ 195

La práctica pedagógica: de la reflexión a la acción
YANETH FABIOLA YOLIMA DAZA PAREDES 227

Ecosistemas pedagógicos para la era planetaria
EDIXON ALBERTO PRIETO ACEVEDO..... 241

Tiempos conectados, cómo se vive en la escuela la experiencia de la innovación educativa con uso de las TIC, en el contexto de la política educativa colombiana

JESÚS SALVADOR MONCADA CERÓN 261

La escuela de hoy: una mirada desde el enfoque de habilidades para la vida

LUIS VICENTE SEPÚLVEDA ROMERO Y ZULMA LILIANA PINTO CONDE 309

Educar para la felicidad

JOSELÍN ACOSTA GUTIÉRREZ 323

Prólogo

La cuestión ecológica

Naturaleza, Técnica y Moralidad

José Carvajal Sánchez, Pbro[1]

"La responsabilidad es el correlato del poder (…). «El hombre», se ha colocado en la situación de poner en peligro a todas las demás formas de vida y, con ellas, a sí mismo" (H. Jonas)

La reflexión moral cada vez es más unánime al considerar que la relación del hombre con la naturaleza y la intervención técnica sobre ella, puede y debe ser objeto de valoraciones éticas. En relación con la naturaleza no todo vale. Existen buenas y malas prácticas de intervención y aprovechamiento de los recursos naturales. El enorme poder del que dispone el hombre a través de la técnica, plantea el problema de los límites. Ahora bien, quién impone tales límites. El *mutismo* de la naturaleza puede interpretarse como una pasividad de cosa ahí, sin otro valor que su disponibilidad como objeto de explotación y fuente inagotable de recursos. Sin embargo, los desajustes que se generan en la naturaleza como consecuencia de la acción humana, muestran su condición de fragilidad y vulnerabilidad.

1 *Ph.D en Filosofía, Universidad Católica de París, Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, Fundación Universitaria Juan de Castellanos, investigador e integrante del grupo de investigación en Pedagogía y Humanidades RELIGIO, registrado en Colciencias. Josecarvajal03@hotmail.com*

Los medios tecnológicos de intervención son tan potentes y con efectos tan dramáticos que los fines buscados no compensan con el resultado catastrófico y a veces irreversible de los daños causados.

Las posibilidades de intervención en la naturaleza parecen no tener otro límite que el que permite el desarrollo tecnológico. Contener los cauces de ríos, atrapar las corrientes de aire, perforar las profundidades de la tierra y del mar, transformar las materias primas, experimentar con la genética y modificar animales y plantas, llenar la órbita geoestacionaria de artefactos y residuos, invadir y arrasar las selvas y parques naturales, romper los átomos y estallar el mundo, envenenar ejércitos, desterrar aves y animales de sus hábitats… etc., todo esto y mucho más ya es posible hacerlo. Por primera vez en la historia de la humanidad la naturaleza parece inerme ante el despliegue del poderío humano.

Sin embargo, son muchos los interrogantes que se acumulan en lo que se conoce como el «problema ecológico».[2] ¿Todo lo que se puede es hacer es moralmente aceptable hacerlo? ¿La naturaleza tiene derechos? ¿El hombre está por encima de la naturaleza o simplemente forma parte de ella como otro organismo viviente? Las respuestas a estos interrogantes se estructuran en torno a dos paradigmas contrapuestos; un paradigma antropocéntrico que separa al hombre de su entorno natural, reconociéndole una condición de superioridad ontológica y por tanto la dignidad de subordinarlo todo como medio para sí. En una posición diametralmente opuesta se ubica el paradigma biocéntrico o eco-céntrico que afirma y defiende el valor intrínseco de la naturaleza y de cada una de sus entidades bióticas.

El paradigma antropocéntrico es deudor de la filosofía grecolatina y de la tradición judeocristiana y musulmana. La ética, dentro de este paradigma, se ocupa especialmente de las relaciones interhumanas, del perfeccionamiento personal y de los problemas de la justicia. El paso del mito al logos que impuso la filosofía griega, implicó en cierto modo el desencantamiento del mundo y la puesta en escena del hombre como principio de articulación de la realidad. Esta perspectiva antropocéntrica apenas tuvo contradictores y no fue hasta la aparición de la ciencia y de la técnica que comenzó a verse la necesidad de moderar el privilegio de los seres humanos en relación con el mundo. Como afirma Hans Jonas, «Todo ha cambiado de un modo decisivo. La técnica moderna ha introducido acciones de magnitud tan diferente, con objetos y consecuencias tan novedosos, que el marco de la ética anterior no puede ya abarcarlos».[3]

2 *Cf. Georges Canguilhem, « La question de l'écologie. La technique ou la vie », En : François Dagognet, Considérations sur l'idée de nature. París, Vrin, 2000.*

3 *H. Jonas, El principio de responsabilidad, Herder, Barcelona 1985, p. 30.*

Las nuevas condiciones del mundo, reclaman no sólo una nueva ética, sino una bioética, o mejor aún una ecoética. Ahora bien ¿cuál es el puesto del ser humano en esta ecoética? Los ambientalistas cuestionan la centralidad que tiene el hombre en la tradición judeo cristiana. Este privilegio, afirman, ha sido en detrimento de las demás seres vivos y de los entornos donde ellos se integran. En la perspectiva cristiana la creencia en Dios conlleva un sentido de libertad y superioridad respecto del mundo natural. Como bien afirma H. Fries *"Quien cree en Dios ya no está sometido a los dioses. Los dioses son los poderes del mundo en nosotros y fuera de nosotros. Cuando creemos en Dios, somos libres en el mundo. La libertad frente a los dioses, la desmitización del pensamiento por la fe capacita al hombre para el dominio que configura la naturaleza"*.[4]

Este planteamiento ha sido cuestionado como causante del imperialismo con que el hombre se impone a la naturaleza sometiéndola a sus intereses inmediatos sin medir las consecuencias. Esta crítica cada vez más virulenta fue populariza por Lynn White Jr, en su célebre artículo "*The Historical Roots of Our Ecologic Crisis"*, en el cual se responsabiliza al cristianismo y a la Biblia como referente teórico práctico de la actual crisis medioambiental.[5] Ahora bien, la crítica de White y de muchos ecologistas contra el paradigma antropocéntrico desconoce en realidad el verdadero pensamiento ecológico del cristianismo. Podemos ilustrar este pensamiento con lo que enseña el papa Francisco que en una de sus más recientes enseñanzas afirma que:

"Dios puso al hombre y a la mujer en la tierra para que la cultivaran y la cuidaran. Y me pregunto, ¿Qué significa cultivar y cuidar la tierra?, ¿Estamos realmente cultivando y cuidando la creación?, ¿O la estamos explotando y descuidando? Cultivar y custodiar la creación es una indicación de Dios dada no sólo al inicio de la historia, sino a cada uno de nosotros; es parte de su proyecto; quiere decir hacer crecer el mundo con responsabilidad, transformarlo para que sea un jardín, un lugar habitable para todos (…) Nosotros en cambio nos guiamos a menudo por la soberbia de dominar, de poseer, de manipular, de explotar; no la 'custodiamos', no la respetamos, no la consideramos como un don gratuito que hay que cuidar. Estamos

4 *H. Fries, Teología Fundamental, Herder, Barcelona 1987, p. 225.*

5 *Cf. "The Historical Roots of Our Ecologic Crisis", Science, Vol 155 (nº 3767), 10 marzo, 1967, pp. 1203–1207. Consultado en: http://www.drexel.edu/~/media/Files/greatworks/pdf_fall09/HistoricalRoots_of_EcologicalCrisis.ashx. En esta misma línea un pensador como William Ospina, tan lúcido habitualmente, llega a afirmar: "Yo diría que todo en el cristianismo, salvo la inexplicable e inspirada figura de Francisco de Asís, fue hostil a la naturaleza y sirvió de fundamento a una civilización excluyente, y a un antropocentrismo arrogante en el que no cabían, sin embargo las más primitivas y acaso las más esenciales fuerzas del hombre". W. Ospina, Es Tarde para el Hombre, Mondadori, Bogotá, 2012, p. 95.*

perdiendo la actitud del estupor, de la contemplación, de la escucha de la creación". (Audiencia del 05/06/2013).

Cultivar, custodiar, administrar y ante todo "cuidar" es el mensaje que se desprende de la doctrina cristiana de la creación. La actividad de poner nombre a todos los ser vivos y la comparación del entorno primitivo como un jardín, dejan entrever la necesidad de comprender la naturaleza y la teleología individual de cada una de sus creaturas. La idea del "jardín" sugiere también la idea de eco-sistema que armoniza a todos los seres vivos su entorno natural. Los excesos contra la naturaleza no serían, en todo caso, atribuibles a los planteamientos ecológicos originales de la tradición judeo cristiana, si quisiéramos buscar referentes podríamos encontrarlos en el gran relato racionalista de la modernidad que puso el desencantamiento de la naturaleza, el progreso y la ciencia como la panacea del devenir histórico de la humanidad.

Las éticas ambientalistas o biocéntricas desarrollan la idea del valor intrínseco de la naturaleza y de sus entidades bióticas. Así como la persona humana tiene un valor por sí misma y no puede ser considerada sólo como un medio, de manera análoga la naturaleza debe ser considerada con igual dignidad y poseedora de un valor intrínseco. La naturaleza, y cada una de sus entidades vivientes son "centros teleológicos de vida",[6] y reclaman un compromiso moral de respeto para cada uno de ellos. El igual que el hombre todo ser vivo fines propios que son dignos de consideración y de respeto. Una ética del respeto a la naturaleza tiene el mismo estatuto de la ética que se establece para los seres libres. Inspirados en la deontología kantiana los partidarios de la ética ambientalista *eco - céntrica*, exponen una especie de imperativo categórico con respecto a todos los seres naturales.

Si el extremismo del paradigma antropocéntrico merece reparos, lo es también el extremismo biocéntrico u ecocéntrico. Equipararlo todo en un plano de igualdad no permite establecer responsabilidades de ningún tipo a no ser que todo se deje a la espontaneidad de la ontología de cada entidad, como si supusiéramos una sabiduría inmanente en todo los seres que sabrían darse medida y equilibrio. Juan Pablo II, filósofo en estas cuestiones, afirma: «En nombre de una concepción inspirada en el ecocentrismo y el biocentrismo, se propone eliminar la diferencia ontológica y axiológica entre el hombre y los demás seres vivos, considerando la biosfera como una unidad biótica de valor indiferenciado. Así, se elimina la responsabilidad superior del hombre en favor de una consideración igualitaria de la "dignidad" de todos los seres vivos».[7]

6 *Paul W. Taylor, The Ethics of Respect for Nature. En http://www.umweltethik.at/download.php?id=391*

7 *Juan Pablo II, Discurso al Congreso Internacional sobre «ambiente y salud», 24.III.1997, n. 5. En*

La discusión entre partidarios de uno y otro paradigma con respecto a la cuestión ecológica podría enriquecerse a partir de la perspectiva de Hans Jonas con el conocido *Principio de Responsabilidad*. Aceptemos que hoy más que nunca se impone la urgencia del problema ecológico. La responsabilidad por todo ser humano, demanda en su radicalidad la atención al *mundo* donde el éste vive, en donde hacemos sociedad unos con otros. Jonás intenta limitar el conflicto que se instaura entre la racionalidad y la hostilidad en la relación del hombre y la naturaleza. Jonás afirma que esta hostilidad no proviene de la esencia misma de la ciencia sino de la divergencia creciente entre el saber científico y la complejidad de los efectos que él genera cuando interviene sobre la naturaleza.

En las éticas tradicionales se admitía tácitamente, dice Hans Jonás, que a) la condición humana, ligada a la naturaleza del hombre y a la naturaleza de las cosas, había sido establecida definitivamente en sus líneas fundamentales; b) que por esta razón lo que era bueno para el hombre podría determinarse sin dificultad y de modo evidente y, finalmente que, c) la relación entre acción humana y responsabilidad estaban estrechamente definidas. Estos tres presupuestos no son aplicables a las nuevas condiciones.

Esta divergencia deviene cada día extremadamente peligrosa para la viabilidad futura de la especie humana sobre la tierra. Por primera vez en la historia de la humanidad, las acciones del hombre que la ciencia y la tecnología le permiten, pueden producir efectos catastróficos irreversibles. El problema se agrava porque no se cuenta con una reflexión ética apropiada, capaz de responder a los riesgos que se vislumbran en las llamadas tecnologías de punta.

Esta nueva ética debe contener un nuevo imperativo categórico, « obra de tal manera que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida auténticamente humana sobre la tierra; o dicho negativamente, "obra de tal manera que los efectos de tu acción no destruyan la posibilidad futura de una tal vida"; o simplemente, "no comprometa las condiciones para la supervivencia indefinida sobre la tierra" ».[8] La ética ecológica de Jonas arranca de un postulado importante: el hombre es el único ser conocido que tiene responsabilidad. Sólo los humanos pueden escoger consciente y deliberadamente entre alternativas de acción y esa elección tiene consecuencias. Se trata ni más ni menos de la supervivencia

http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1997/march/documents/hf_jp-ii_spe_19970324_ambiente-salute_sp.html

8 *H. Jonas, Op. Cit. p. 40*

y viabilidad del mundo en el que tanto seres humanos como las entidades bióticas y sus territorios tendrán idéntica suerte. Podemos concluir con Gustavo Wilches Chaux, « El territorio es realmente un ser vivo y creo que, hoy más que nunca, necesitamos ser conscientes de eso y asumirlo en todas sus implicaciones. La comprensión fundamental es que si queremos garantizar seguridad a los seres humanos, tenemos que garantizar, en igual medida, seguridad a los ecosistemas. Esta reflexión ya no puede ser solamente un ejercicio intelectual o académico, Ahora es un requisito de supervivencia".[9]

9 *G. Wilches Chaux, Coevolución, hombre y territorio, en Revista Internacional Magisterio, No. 47, Noviembre – Diciembre 2010, p. 33.*

Introducción

Gustavo Antonio Zuluaga Trujillo[1]

Apreciado lector, el libro que tiene en sus manos está inspirado en los niños, niñas y jóvenes de Colombia que hoy por hoy reclaman nuevas formas de educarse, por ello se inicia como a ellos les gustaría:

Erase una vez una institución educativa anclada en un pasado, en el que las sillas y pupitres estaban bien sujetas al suelo y donde se atendía a todos por igual, el único método para evaluar era la forma más injusta de marcar las diferencias entre los alumnos, sólo los métodos tradicionales estaban presentes y las nuevas tecnologías brillaban por su ausencia, los conocimientos que se impartían eran los que ordenaban las leyes y basaba sus procesos únicamente en los libros de texto. Se pensaba que los estudiantes no tenían nada que aportar al igual que otros miembros de la comunidad educativa y por si fuera poco los resultados no eran los esperados.

Un día alguien tuvo un sueño; se preguntó: ¿Cómo sería la escuela ideal? Una institución educativa nueva, abierta, en la que las sillas y pupitres se adaptaran a cada necesidad, un lugar donde esté presente la igualdad, se reconozcan las diferencias, exista una metodología de evaluación continua individualizada que emplee todos los recursos que estén a su alcance y los estudiantes se sientan a gusto, un lugar parecido a la casa, donde se haga uso de las nuevas tecnologías y los conocimientos hagan parte de la

1 *Magíster en Educación, Universidad Santo Tomás de Bogotá. Investigador, Grupo RELIGIO, Instituto de Investigaciones Científicas en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades, Filosofía y Artes, Fundación Universitaria Juan de Castellanos. E-mail: gustavosiglo21@gmail.com*

realidad y se aprendan nuevas formas de acceder a ellos; un espacio donde todos tengan algo que decir.

Hoy por hoy, el sueño comienza a hacerse realidad, deja de ser una historia, nace el macro proyecto de investigación "Instituciones Educativas Vivas", que se trata de un viaje a través de la pedagogía en contextos emprendido por la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Todos sus miembros se han subido al mismo tren con sus sueños buscando un mismo destino; las comunidades de aprendizaje, formar comunidades de aprendizaje para vivenciarlas, comprenderlas y hacerles aportes desde resultados de investigación.

Instituciones Educativas Vivas, es una propuesta para transformar la escuela partiendo de las necesidades (preguntas) e ideas de sus mismos actores; pues se debe recordar que la escuela no son solamente sus muros, ella está compuesta por personas que desempeñan roles interdependientes con los cuales hace presencia el acto educativo, son las personas y sus quehaceres quienes le dan vida a la escuela dentro y fuera de sus muros, porque la educación sucede en y más allá de la institución.

El presente libro aborda la investigación en red como un ámbito que orienta posibilidades para estudiar y desarrollar la educación y los cambios acelerados del conocimiento y la diversidad de paradigmas, para lo cual se requiere de profesionales competentes que den respuesta a los problemas de una realidad compleja y dinámica; que adopten una actitud reflexiva y crítica con respecto a la realidad educativa y que posean idoneidad técnico – profesional para investigar científicamente esa realidad y transformarla creativamente.

Los especialistas en educación están llamados a comprometerse como investigadores de su propia práctica reflexionando críticamente a cerca de la misma para mejorarla a través del contraste, el diálogo, el debate, la deliberación y la experiencia compartida sobre prácticas pedagógicas habituales.

Por otra parte, para aprender a investigar se hace indispensable tener experiencia directa con la problemática por estudiar, cuyas conclusiones superen la mera recolección de información. Para ello es fundamental introducir las herramientas de investigación en el estudio de situaciones cotidianas, para un posterior análisis teórico – reflexivo y la implementación de estrategias superadoras de esas prácticas. Con la propuesta de investigación en red se busca implementar un espacio de promoción, investigación y desarrollo, como acciones continuas y sistemáticas en el marco de la formación de investigadores en educación.

En esta amalgama de posibilidades educativas, el libro abarca también una crítica constructiva a los sistemas educativos que hasta ahora han buscado moldear a la gente, sostener el sistema. Comprender el conocimiento es importante, pero no es solamente absorbiendo información que se hacen seres más inteligentes; comprender es haber vivido, experimentado, saber no es solamente comprender, también es importante elegir qué se aprende y cómo aprender. Aprender es reconocer la vida, quién soy, es reconocer al otro como ser humano, e identificar qué quiero de la escuela. Todos absolutamente todos somos únicos y especiales, educar es aprender juntos a ser humanos, tener la capacidad de mirarse al espejo y reconocerse vivo, tener la capacidad para mirar a los otros y encontrar lo mismo.

El eje de la escuela es el deber ser, de ahí que el macroproyecto busca la realización plena del ser humano, reinvindicando el hecho de que la educación está viva en cada uno de nosotros, hay que descubrir cómo seguirla. Aprendices y educadores somos todos por igual; la escuela como la conocemos tiene que cambiar, debe ser libre, orgánica, independiente, debe ser un lugar donde el aprendizaje es intercambio y movimiento, un lugar donde haya un ambiente para individuos recreándose en todos los espacios y momentos.

Educarse es crecer como persona y como comunidad, es respetar al individuo en toda su humanidad, es ser consciente de que solo podemos amar si fuimos amados y aprender a respetar a los otros. Esta educación no es una utopía, hay millones de niños que aprenden así en la actualidad. La Facultad de Educación y su Instituto de Investigación (INICIEN Educación) creen en escuelas libres, activas, democráticas; en escuelas vivas donde todo siempre es cambiante y se construye a sí mismo, donde se respeta al niño al adulto y al ambiente; pero más que nada se respeta a la vida y lo que representa. Este es un momento para promover que la Humanidad necesita una educación viva.

Otro gran componente del libro, trata del quehacer docente. Las escuelas y sus estudiantes tendrán más posibilidades si se les permite actuar a los profesores para que tomen las decisiones curriculares oportunas. Se considera que un proceso educativo es exitoso si los profesores hacen que sus estudiantes aprendan más y mejor; promoviendo un aprendizaje significativo, funcional y lúdico en donde los alumnos se sientan interesados y puedan utilizar de forma flexible el aprendizaje. El docente actual , que es el mismo del futuro, está llamado a atender las necesidades y particularidades de cada alumno, favoreciendo la participación de su comunidad educativa y promoviendo la cooperación por encima de la competición; debe brindar espacios en los que sea normal pedir y ofrecer ayuda; en los que quepa la posibilidad de equivocarse y aprender de los propios errores; en donde la comunicación abierta, fluida, respetuosa y el trato justo y per-

sonalizado sean perfectamente compatibles con una moderada exigencia; que sus acciones se traduzcan en confianza por las posibilidades de sus estudiantes. Así pues, el rol del docente deja de ser únicamente el transmisor de conocimientos para convertirse en un feliz facilitador, orientador y en un participante del proceso de enseñanza aprendizaje.

Ahora es justo entrar en diálogo con el estudiante y el desarrollo de habilidades, su curiosidad y el gusto por la ciencia, que en determinado momento puede llegar a ser monótono y difícil para él cuando no puede detectar un aprendizaje significativo; donde no existe una planeación sólida, o una estructura que esté de acuerdo con su contexto, capacidades, necesidades e intereses. Las Instituciones Educativas Vivas permitirán al estudiante palpar, experimentar, abrir todos los sentidos de manera práctica, con el ánimo de encontrar mayor interés por parte del estudiante; al aprender de forma lúdica, variada, con apreciación de sus necesidades e intereses, se logrará captar aún más su atención; y si con todo esto no es suficiente, considerarla supervisión continúa por parte del docente para encaminar y descubrir juntos sus potenciales, mejorar su aprendizaje y desarrollo sin dejar el acompañamiento tutorial, a fin de detectar sus logros en aras de fortalecerlos, así como sus posibles limitantes en busca de oportunidades para elevar su estima, su calidad de aprendizaje y de vida.

En otro de los capítulos del presente libro se aborda otro componente importante de las Instituciones Educativas Vivas. Se trata de las actitudes y valores; tema considerado de vital importancia para el desarrollo del estudiante. El apartado inicia destacando que la familia juega un papel importante, imprescindible e indelegable, y que ésta debe seguir siendo célula primaria, la que en primera instancia inculca valores y educa con el ejemplo. Sin duda alguna, los docentes también tiene una tarea importante en este aspecto sin importar las asignaturas que impartan; todos alrededor de la Institución Educativa Viva deben inculcar valores y enseñar con el ejemplo, explicar a los niños y niñas porque deben aplicar valores en su vida diaria.

En otras páginas igualmente importantes, es imprescindible hablar de soluciones que nos ayuden a mejorar el cuidado de nuestro planeta, empezando claro está por la comunidad que rodea la escuela. Poner en práctica la regla de las tres erres: reducir, reutilizar y reciclar; así como desarrollar actitudes propias que fomenten en todos los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad en general el valor de cuidar nuestro planeta.

También está escrito aquí que la tecnología ha hecho evolucionar la vida del ser humano y con ella la educación. Las herramientas digitales son de gran utilidad y apoyo para el alumno aunque algunos no le dan el uso adecuado. Muchas instituciones no cuentan con recursos de este tipo

y ha sido el Estado quien las ha ido dotando. Sin embargo, esta acción no es suficiente, es necesario actualizar a los docentes y a las comunidades en general de manera efectiva y eficaz; implementando la utilización de la tecnología como estrategia didáctica para mejorar los aprendizajes esperados en cada asignatura bajo la supervisión y guía del docente y padres de familia; para que el uso de las TIC o Tecnologías de la Información y las Comunicaciones sea adecuada y resulte de mejor provecho.

El capítulo correspondiente al uso de las TIC deja ver que a través de estas herramientas cada día se exige menos a los niños, niñas y adolescentes para poder comunicarse, los procesos de comunicación son cada vez más impersonales e informales tanto en el lenguaje oral como en el escrito, por lo tanto, se necesita diseñar estrategias para remediar estas debilidades dentro de la escuela mediante el uso de de las habilidades comunicativas y estrategias de lectura, redacción y socialización cada vez más novedosas, que sean atractivas para los estudiantes.

El libro detalla ampliamente la escuela en términos de felicidad, lo cual es un desafío para la educación. Hoy en día la escuela ha de permitirse tener espacios en los cuales el niño, la niña y el joven se sientan distintos según la actividad a la cual asisten; la escuela debería estar distribuida o diseñada con talleres que supriman las aulas para ofrecerles a los diferentes estudiantes ocasiones distintas, es decir, organizar los espacios de acuerdo con las exigencias del mundo actual sin coartar la creatividad y genialidad de los ocupantes.

La escuela en términos de felicidad está llamada a reconocer que la crisis actual del mundo es el desempleo. En términos generales puede decirse que sí hay empleo, solo que hay trabajo para los mejores; por eso, el desafío de la escuela es ayudar a descubrir que cada persona puede ser la mejor en algo; descubrir qué es lo suyo, de qué se trata esa excelencia particular que cada uno tiene escondida y encauzar todas las energías para convertir esa excelencia en habilidades y competencias.

La educación no puede continuar fundándose en los estudios de mercado; se prepara a las generaciones según la necesidad del mercado, si se necesitan ingenieros los currículos se vuelcan hacia la formación de estos profesionales, cuando el mercado demanda obreros, la escuela prepara obreros. La escuela hoy más que nunca está llamada a pensar en que es necesario formar personas felices. La Institución Educativa Viva necesita pensar en qué acciones se requieren personas felices; ahí está el desafío de la escuela del siglo XXI, el desafío de los maestros, de las comunidades, de la universidad y por ende de la investigación en educación. Seguramente si los estudiantes fueron felices en la escuela es probable que encuentren una ocupación en la que puedan seguir siéndolo. Porque cuando el ser humano

desarrolla sus potencialidades y se le permite ser creativo propenderá por su felicidad y la de sus pares más cercanos. Esta es pues la mejor innovación que puede hacer la escuela de hoy que es la misma escuela del futuro.

El presente trabajo relaciona las Instituciones Educativas Vivas con el ámbito global y planetario, tal vez, por ser las tendencias del mundo actual. Es urgente que los procesos educativos incentiven y logren desarrollar competencias que permitan al estudiante una incorporación directa y creativa en la actual sociedad del conocimiento, porque la pretensión final no es otra diferente que aportar a la formación de seres humanos con posibilidades históricas y efectivas para detener el problema global. Es pertinente entonces, repensar y reflexionar sobre la misión de la escuela; cuyas exigencias no les pueden permitir caer de manera absurda en la obsolescencia de su práctica pedagógica, por el contrario la práctica escolar ha de estar encaminada al desarrollo de habilidades, destrezas y competencias que permitan hacer acompañamiento efectivo a los estudiantes que se quieren formar para la vida.

La educación es un derecho, por lo mismo, debe darse importancia a la apertura educativa, permitirse ser protagonista de la edificación y consolidación de los nacientes y consientes ciudadanos con el esquema de verdadera tolerancia, desde y hacia la habilidad de la convivencia, permitiendo al ser humano reconocerse como un ser libre pero consciente de sus potencialidades al igual que de sus debilidades.

A manera de conclusión se retoma a Boaventura De Sousa Santos, quien plantea que el lugar de enunciación del conocimiento son todos los lugares donde el conocimiento se convoca a convertirse en experiencia transformadora; se refiere al encuentro de saberes donde convergen unos con otros para construir el anhelado conocimiento mediante el respeto y la pluralidad de saberes.

Les convoco entonces a entrar en diálogo reflexivo y profundo con cada uno de los autores que a continuación entregan una parte de su conocimiento y de su experiencia educativa vital, con el firme propósito de que el presente trabajo sea un aporte para el crecimiento y fortalecimiento de la comunidad que representa.

¡Instituciones educativas vivas!

Aracely Burgos Ayala[1]

Introducción

La Educación ha tenido diversas definiciones y grados de importancia a nivel mundial, considerada desde un derecho humano, que permite socialmente la formación de sujetos a través de un proceso complejo que cambia con el tiempo, donde los países enfocan grandes esfuerzos al ser una herramienta que contribuye al progreso y desarrollo social, económico, cultural, ambiental y humano de una nación, hasta ser un puente entre la vida escolar y el ser futuros ciudadanos. En Colombia, es considerada un derecho, y un proceso que contribuye a mejorar la vida de las personas, la superación de la pobreza y la exclusión.

La educación es una Institución que reproduce un orden simbólico que forma sujetos ligados a ese orden. Sin embargo, a nivel mundial esta Institución se halla en crisis. Se derrumban sus principios sagrados, ya no construye individuos ni nación, solo busca masificación, competitividad y desigualdad social, así como el desarrollo de algunas capacidades y competencias básicas, pero opaca la construcción individual, la capacidad

1 *Magíster. en Ciencias, Universidad de Chile. Integrante del grupo de investigación en Pedagogía y Humanidades RELIGIO, registrado en Colciencias, investigadora Instituto de Investigaciones Científicas en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación. E-mail: burgos.aracely@gmail.com*

crítica y la comprensión de la realidad. Esta Institución requiere una transformación, no su desaparición.

La educación ha cambiado, entre otras causas, por la globalización. Ha sido sujeto de cambio a través de una "fiebre reformista", muchas veces impuesta y copiada de modelos externos exitosos, sin reflexionar y considerar el propio contexto ya sea cultural o geográfico. Ha sido también agente de cambio, aunque se cuestiona su potencialidad para cambiar las personas que educa.

Son reiteradas las voces que acusan una crisis de la educación en Colombia. Si bien el Estado hace importantes inversiones y la considera la principal fuerza que impulsa la justicia social y se mantienen las metas que persiguen acceso, calidad, pertinencia y gestión educativa, además de la equidad entre lo rural y lo urbano, lo público y lo privado. Tales metas, tal vez, solo se dan en razón a requisitos internacionales, pero no aportan a las necesidades de actores y contextos educativos del país. Es clara la permanencia de la desigualad, la baja calidad, la desarticulación de la educación con la realidad de cada lugar en que se desarrolla. No se articula la educación con la vida propia de los individuos.

En este sentido, y acorde con la misión de las facultades de educación en su fundamentación en la que requieren reconstruir y reflexionar acerca de sus compromisos sociales (Muñoz, 2000), y, en el caso particular, con la misión de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos (JDC), la "*Educación, Equidad y Sociedad"* se convierten en el interés científico de la Facultad de Educación y su Instituto de Investigaciones -INICIEN[2]. La *Educación*, dado que su finalidad, según la UNICEF (2008), es promover la realización personal, robustecer el respeto de los derechos humanos y las libertades, habilitar a las personas para que participen eficazmente en una sociedad libre y promover el entendimiento, la amistad y la tolerancia. La *equidad*, hacia la posibilidad de un mundo alterativo con igualdad de oportunidades y condiciones. La *sociedad*, que tiende a universalizarse, debe buscar comprender, dar opciones y reorganizar a los individuos frente a la poderosa intensión de "domesticar culturas" a través del "capitalismo congnitivo". Sumado a esto, la tradición de la Facultad de Educación en la formación de docentes, le ha permitido reconocer la multiculturalidad de saberes existentes en los diversos contextos del país.

INICIEN en educación propone tres líneas para el desarrollo de su campo científico: 1. Formación de Maestros, 2. Ética del Cuidado y Ciudadanía

2 *Instituto de Investigaciones Científicas en Ciencias de la Educación INICIEN en educación*

y 3. Educación en Contextos. La primera pretende cuestionarse sobre la misión y la realidad del ser maestro en el siglo XXI, desde sus prácticas y necesidades y desde las exigencias del Estado; las formas en que desarrolla la conexión entre los saberes previos y los nuevos de cada estudiante y el modo como los prepara para una vida integral, más no, de forma exclusiva, para unas pruebas estandarizadas. La segunda línea, uno de los principales intereses que se han desarrollado en la JDC, pretende generar propuestas innovadoras hacia un clima afectivo en las diversas relaciones que se dan en el aula, así como en la familia y las instituciones escolares. Finalmente la educación en contextos, busca realizar la vinculación entre la escuela y la vida humana, social, política y cultural que la rodea, con el desarrollo crítico, constructivo, participativo, continuo, responsable de cada estudiante con el contexto donde vive. Ésta línea, propone una apertura de las instituciones educativas a vivir y desarrollarse en su entorno, a que junto a todos los actores educativos (padres, maestros y comunidad) se propicie un diálogo a partir del cual nazcan las directrices de la educación que se necesita. De esta forma se integra el campo científico y sus líneas de investigación.

En consecuencia, y desde la educación en contextos, la Facultad de Educación y su INICIEN, proponen un Macroproyecto que sustente una educación que busca la equidad social, que logre unas *"Instituciones Educativas Vivas"*. Como punto de partida o eje central, se busca dar respuesta a lo que se ha ignorado en la mayoría de los proyectos educativos y es el saber ¿Cómo se vive en la escuela hoy?. Si bien la escuela está en crisis y requiere ser revitalizada, esto sólo se logrará a partir de conocer, reconocer, respetar y, según corresponda, aportar, al cómo transcurre la vida en estudiantes, maestros y padres de familia actualmente. Esta idea de investigación se sustenta en la "Vida" como unidad fundamental, en que el vivir es la acción que hace todo ser humano, no sólo como un ejercicio sintético, sino como un simbolismo real que no se reduce a análisis o síntesis de técnicas o comportamientos, es la vida en un sentido más profundo, humano y pleno, donde cabe la reflexión de una educación en habilidades para la vida.

Este Macroproyecto tiene como objetivo general proponer las bases que sustenten y diferencien a las Instituciones Educativas desde múltiples perspectivas acordes con los diversos contextos de vida en Colombia. Tal logro se pretende a través de cuatro temáticas de investigación y sus objetivos: 1-) *Ecología Social*: Describir la percepción del espacio escolar o la "arquitectura para aprender" y la vivencia clima escolar en las cuales transcurre la vida de los diferentes actores de las Instituciones Educativas

(IE), 2-) *Prácticas Pedagógicas*: Indagar el estado de las prácticas pedagógicas en su didáctica, modelos pedagógicos, , 3-) *Bienestar*: Reconocer el estado de bienestar de la escuela comprendido desde las habilidades para la vida, las condiciones de salud, nutrición, el desarrollo de la lúdica, la movilidad y, 4-) *Felicidad*: Identificar los mecanismos de construcción y reconocimiento de la felicidad de los diferentes actores de las IE a través de la expresión de la espiritualidad, la autoestima, la inclusión, desarrollo humano, afectividad y compasión.

Se prevé el desarrollo de estas temáticas a varios años. En el presente año (2013), se ha iniciado la fase piloto con Ecología social, desarrollada a través de las variables: Arquitectura para aprender, Clima Escolar y Educación Ambiental. Se trabaja con una metodología general, que es la Investigación en Red en la que participan docentes investigadores de la Facultad de Educación y estudiantes de las Especializaciones de 8 departamentos del país, con aproximadamente 77 IE y 5203 estudiantes. La metodología específica, para cada variable ha desarrollado un constructo teórico y formulado herramientas para la toma de datos. Se espera al finalizar de cada año, un análisis general de cada aspecto de forma regional y nacional y, al final del proceso, una propuesta generala nivel del país. Si bien es una meta ambiciosa, consideramos que la unión de esfuerzos permitirá esa propuesta educativa formulada por su actores y adecuada la realidad de vida de los diversos contextos Colombianos.

El proceso misional que acompaña la JDC ha nutrido el diálogo y permitido reconocer que no es posible pensar y llevar a cabo una educación hegemónica que se produzca externamente de las situaciones propias del contexto socio-ambiental en el cual se insertan las relaciones sociales, cotidianas y legítimas de una población local. Más que una búsqueda de lo popular, de lo “etno”, o de lo alterno, es tomar a cada población como un sujeto de desarrollo con autonomía e intereses particulares que permiten ser parte diferenciadora en la construcción de nación. Usualmente esto se ha tomado desde las condiciones que produce tanto la ubicación (rural-urbana), como de la situación económica (educación privada o pública), pero más que enfatizar en condiciones e indicadores predispuestos por una mirada administrativa, se busca reconocer las características sociales, económicas, políticas y culturales de cada comunidad y desde allí poder integrarlas a una práctica educativa proyectada al diálogo con otras formas de ser, hacer y pensar (Vega, información no publicada).

1. Educación en Colombia: Institución en crisis

La Educación ha tenido diversas definiciones y grados de importancia, desde un derecho humano fundamental[3] de todo hombre y mujer de todas las edades en el mundo entero (Conferencia Mundial sobre la Educación para todos, 1990), hasta ser considerado como un proceso humano y cultural complejo, que cambia con el tiempo y cuya función es formar sujetos (León, 2007). La educación es la piedra angular de la sociedad y la tarea más importante de un país (Delgado, 2009), que puede contribuir a lograr un mundo más seguro, sano, próspero y ambientalmente más puro, a su vez, favorece el cambio social, económico y cultural; así mismo, permite la tolerancia, la paz, la libertad y la cooperación internacional; es una condición indispensable, pero no suficiente para el progreso personal y la justicia y social (Conferencia Mundial sobre la Educación para todos, 1990; Delors, 1996). Finalmente es considerada un "puente" entre la vida del colegio y el ser futuros ciudadanos, entre el ser estudiantes y trabajadores, entre el colegio y la educación superior o el trabajo, entre lo aprendido y lo que se requiere en la vida cotidiana, entre las expectativas, sueños e ilusiones y las oportunidades y las limitaciones existentes (Gómez, *et al*., 2009).

En Colombia, desde la Constitución de 1991, la educación se convirtió en un derecho humano y un servicio público con una función social. Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), es definida como un "*proceso de formación integral, pertinente y articulado con cada contexto local, regional, nacional e internacional, donde la cultura, los saberes, la investigación, la ciencia, la tecnología y la innovación contribuyan al desarrollo del país, a la mejora de la calidad de vida, superación de la pobreza y la exclusión*" (Plan Nacional Decenal de Educación, 2006-2016).

Se define la educación o "Escuela" como ***Institución***, en la medida que tiene la función de instituir y socializar, con capacidad de advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a ese orden (Dubet, 2007), con la función de transmitir las necesidades de homogeneidad y diversidad en toda la sociedad (Amaya, 2005). Para Cornejo & Redondo (2007) es una institución compleja, con diversidad de aprendizajes que ocurren en su interior.

Sin embargo la educación y su sistema se halla en crisis (Mejía, 2011 y 2007; Dubet, 2007; Bourdieu, XXX1). Se está derrumbando el "*Programa Institucional*" de la educación en sus valores y principios "sagrados", en el

3 *Adoptado por la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948.*

trabajo sobre el otro como vocación y la socialización escolar; su declive se evidencia al perderse la identidad y los valores "sagrados" y homogéneos; ya no construye nación, busca la masificación y producción de títulos (Dubet, 2007; León, 2007), generadora de competitividad, desigualdad social y, se ha convertido meramente en un sistema meritocrático (Amaya, 2005). Mejía (2011) plantea que es la globalización una de las causas de la crisis de varias instituciones, entre ellas la escuela, al opacar la capacidad crítica y la comprensión de la realidad.

Se requiere una escuela más eficaz, justa, que permita a los alumnos construirse de manera singular; no pueden ser reducidos a la mera reproducción y distribución de conocimiento, o facilitar algunas capacidades y competencias básicas (Cieza, 2010), que permita considerar al estudiante como el objeto entre la economía y la certificación que otorga el sistema educativo (Gómez, *et al.*, 2009). Por tanto se debe pensar en la transformación de esta Institución enfrentada a un mundo en constante cambio, no su desaparición.

El cambio es una forma de ver la educación, más aún si desde hace muchos años que se repite que la escuela y la enseñanza deben cambiar, porque el mundo cambia de modo vertiginoso (Nosei, 2011). En este sentido, la educación ha actuado de dos formas, como sujeto o como objeto del cambio. Vista como objeto de cambio, es lo que ha posibilitado el que los sistemas educativos hayan tenido una "epidemia del cambio" a través de una fiebre reformista con grandes inversiones y poco cambio deseable; las dos causas principales del fracaso de esta epidemia es que usualmente se han visto de arriba a abajo, esto es un cambio que ha sido impuesto bajo las palabras "Resolución" o "Ley", en su mayoría, con estrategias exitosas en otro lugar (ej. cambios curriculares, estructurales, o sistemas de evaluación), sin reflexionar y considerar la formación de docentes, la organización del trabajo escolar, las concepciones de los educadores en ejercicio, la cultura experiencial, social e institucional de la escuela propia (Beltrán, 2013; Nosei, 2011; Mendoza, 2003); los resultados de estas reformas tan solo se verán después de décadas (Bernal, *et al.*, 2006).

Si se ve a la educación como sujeto o agente de cambio, se presenta otra crisis, pues aquí cabe la pregunta de si la educación es suficientemente potente para cambiar a las personas que están siendo educadas.

¿Es posible que los argumentos expuestos no hayan dado respuesta a la pregunta de porqué la educación en Colombia está en crisis? Si además, el Estado: 1-) la considerada como el instrumento más poderoso para la formación de ciudadanos (Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014); 2-) se

propone que al 2016 ésta sea un derecho, un bien público de calidad, garante de equidad social (Plan Nacional Decenal de Educación, 2006-2016). 3-) le destinó en promedio, entre el 2008 y 2011 un 4.5% de su Producto Interno Bruto (PIB) (Banco Mundial, 2013)[4], y resulta ser el país con menor inversión en Innovación y el Desarrollo (I+D) (Albornoz & Warnes, 2012)[5], cualiades consideradas como las fuerzas que impulsan ininterrumpidamente la evolución de una sociedad (Marins, *et al.*, 2012).

La realidad de la crisis se evidencian con los resultados sobre educación analizados entre el 2002 y el 2010 (Plan Sectorial de Educación, 2010-2014), los que impulsaron al MEN a redoblar esfuerzos y a priorizar para el 2013 metas como: 1. Educación en la primera infancia, 2. Educación con enfoque regional, 3. Calidad, 4. Pertinencia para la innovación y la productividad y, 5. Modelo de gestión para el sistema educativo (Plan de Acción, MEN, 2013). Adicional, otro componente de la crisis, podría ser el reconocimiento que hace el MEN sobre las marcadas desigualdades entre departamentos, entre la educación pública y privada y, entre la educación urbana y rural; se propone que éstas metas contribuyan a disminuir estas diferencias (Plan Sectorial de Educación, 2010-2014).

Si bien, lo anterior evidencia las prioridades del Estado Colombiano para la Educación, pertinentes y necesarias, es notoria su limitación al cumplimiento de requisitos y estándares (World data on education, 2010-2011), muchos de éstos modelados por condiciones internacionales. Así, podría pensarse una crisis más grave y es el que las "*metas*" de Estado Colombiano no estén dando respuesta a lo que realmente requieren los diversos actores y contextos educativos de país, debido a que la educación refleja un "*alto grado de desigualdad, es de baja calidad, costoso, sin pertinencia e ineficiente, elemental, abstracta, sin articulación con el mundo real, con pedagogías memorísticas y conductistas que promueve individuos en masa homogenizada, alienada y escasamente capacitada para el mercado laboral y alejada de la Ciencia y la Tecnología*" (Anzola, 2013).

Finalmente, y tal vez lo más relevante es que la educación en Colombia tiene el "puente quebrado" respecto a lo mencionado previamente por Gómez, *et al*. (2009), y es el que ésta ejerza como puente entre la vida del colegio y las diversas situaciones de vida posteriores.

4 *El PBI en educación en la mayoría de los países aumentó entre del 2000 al 2008; Colombia pasó de 3.49 a 3.9, mientras que países como México paso de 4.86 a 4.89 y en Cuba paso de 7.7 a 14.5 (Albornoz, 2012)*

5 *La inversión de los Estados en I+D de mayor a menor inversión es: Brasil, Argentina, Cuba, México, Costa Rica, Uruguay, Panamá y Colombia; adicional, América Latina es de la regiones con menor inversión en (I+D) (Albornoz, 2012).*

2. Educación, Equidad y Sociedad

Aunque son múltiples las voces que señalan un desequilibrio en la sociedad, entonces ¿cómo aportar a la resolución de la crisis de la educación?, se sugiere que la única forma es a través de una verdadera revolución educativa, la que, sin duda, requiere una voluntad política decidida con gran propósito nacional, asegurado a través de una Ley que garantice su supervivencia, con importante dedicación de recurso, privilegiando al sector educativo sobre otros con menos capacidad transformadora (Mendoza, 2003).

En este sentido, "*la Educación*", *"la Equidad"* y *"la Sociedad"* se convierten en el interés científico de la Facultad de Educación. En correspondencia con la misión de la JDC que propende por la construcción de una sociedad de bienestar, fundamentada en una educación que permita la formación de individuos capaces de afrontar los múltiples retos propiciados por la diversidad social, política, económica y cultural de Colombia.

Educación. Ésta hace parte del interés científico al buscar promover la realización personal, robustecer el respeto de los derechos humanos y las libertades, habilitar a las personas para que participen eficazmente en una sociedad libre y promover el entendimiento, la amistad y la tolerancia (UNICEF, 2008); aquí la pregunta radica en ¿Cómo alcanzar esa realización?. El interés de la JDC es hace un aporte para su logro.

Equidad. Se concibe la necesidad de una educación descentralizada y sostenible, bajo la posibilidad de un mundo alternativo donde se acceda a las oportunidades y se gane por igual, cuyas competencias se centren en trabajos múltiples, creativos, innovadores, autónomos, con seguridades y condiciones equitativas (Mejía, 2011). En Colombia, sin embargo, el grado de desigualdad es de los más altos en Latinoamérica, lo que evidencia una notoria disparidad de capitales (ej. social, económico, etc).

Sociedad. La Escuela debe ser una institución eficaz y justa, que le permita a los estudiantes construirse de manera singular, pero forjando una nueva sociedad (Cieza, 2010; Dubet, 2007). En la escuela poco a poco la persona se convierte en ciudadano, sin perder sus raíces, aprende a participar activamente de su comunidad y nación (Delors, 1996). Lograr esto no resulta una tarea fácil dado el actual devastador motor de "*la universalización de las sociedades*" hacia una sociedad única global, intercomunicada e interdependiente que busca la reorganización del ser, el sentir, el pensar y el aprender, dominada por la posición de políticas que poseen el control de la información, y quienes, a través de los medios de comunicación y el control digital, "domestican la cultura", "fabrican almas" de

niños y jóvenes y promueven el "capitalismo cognitivo" (Mejía, 2011) al subordinar a la escuela a decisiones tomadas a otros niveles (Di Gropello, 1999) y que en muchos casos, resultan imperceptibles para la mayoría de la población.

A pesar de ello, la educación es la opción para lograr una sociedad en equidad, pero a su vez se halla en crisis, por tanto la tarea es convertirla en un objeto verdaderamente relevante y prioritario. Imaginarse una sociedad en que cada uno sea alternativamente educador y educando (Delors, 1996) hacia un cambio social donde la educación ejerza como un órgano maestro transformador, que vaya desde la cuna hasta la tumba, que sea inconforme, reflexiva, que inspire un nuevo modo de pensar e incite a descubrir quién es cada ser humano en una sociedad que se quiera a sí misma (García, 1994).

A partir de estos antecedentes, la Facultad de Educación de la JDC y su INICIEN en Educación, proponen tres formas de investigar la interacción entre la educación, equidad y la sociedad: 1-) Formación de Maestros, 2-) Ética del Cuidado y Ciudadanía y 3-) Educación en Contextos.

1-) Formación de Maestros. Los maestros, , se encuentran en una transformación vocacional, pareciera que ya no buscan ejercer una profesión como una realización personal, posiblemente esto haya sido impulsado por el Estado quien, a través de diversas medidas, tan solo pretende maestros "competentes" para el mercado (Dubet, 2007) incitando el olvido de la misión propia y la de cada ser humano que educan (Delors, 1996), desalienándolos de sus propias prácticas (Amaya, 2005). Los maestros parecen tener relegada o desconocer su misión de establecer y guiar un diálogo constante con sus estudiantes, la confrontación de opiniones, la discusión sobre lo que se aprende en la escuela y lo que se vive afuera (Eco, 2007); igualmente, el ser un puente entre los saberes previos de los estudiantes y la apropiación de los nuevos contenidos a fin de poder incidir en sus modos de pensar (Amaya, 2005), así como el hecho en que su desempeño no debe girar hacia la asignada pero oculta tarea de proporcionar conceptos vacíos, sin contexto y el enseñar a los niños más a prepararse para las pruebas estandarizadas que para el alimento intelectual y la sabiduría emocional en su lugar de vida (Cheshier, 1999).

A partir de estas problemáticas y necesidades educativas del momento, se propone conocer las prácticas pedagógicas y metodológicas actuales de los maestros y, a partir de ellas, abordar la prospectiva de las mismas, con el ánimo de generar propuestas que permeen los currículos vigentes de los programas de educación. Lo anterior se fundamenta en el

hecho de que actualmente la escuela es una Institución controlada por el Estado que desplaza la sabiduría emocional por la acumulación de información, con tecnología y comunicación estandarizadas hacia las supuestas "competencias de calidad", que no son más que la base de la infrapobreza (Mejía, 2011), aunque el mismo Estado promulgue lo contrario (Del Valle, 2009). Por tanto, se requiere una nueva postura, en lo particular, desde los maestros hacia la innovación en la práctica pedagógica escolar inmersa en los propios contextos de vida que integre todas las dimensiones del ser humano en lo conceptual, lo crítico, en pensar el presente y el futuro, con metodologías coherentes que se centren en innovación, justificación, aplicación y enseñanza, donde su rol sea el de ser mediadores y responsables de introducir al niño en su mundo real y cotidiano que integren lo cognitivo, lo emocional, la teoría y la práctica (Mejía, 2011; Rockwell *et al.*, 1997).

Conviene resaltar el hecho de que los maestros como mediadores y facilitadores de los intercambios significativos en las comunidades, requieren conocer a fondo cómo las condiciones de su trabajo limitan o favorecen el cumplimiento de su rol (Cornejo & Redondo, 2007).

En suma, la línea de investigación en Formación de Maestros plantea, de forma inicial, las siguientes preguntas: ¿Cuál es el currículo oculto que desarrollan los docentes y estudiantes en las instituciones educativas del país? ¿Qué necesidades requieren los docentes en su formación para poder llevar a cabo prácticas acordes a las posibilidades y problemas de sus estudiantes? ¿Cómo incentivar a los docentes al cambio y al uso de nuevos recursos de comunicación en lenguajes orales, escritos y digitales? ¿Cómo abordar y preparar para una pedagogía de la humanización en las prácticas docentes? ¿Cuál es la mejor manera de formar formadores para los retos de la educación del siglo XXI?.

Lo anterior toma relevancia si en Colombia, el docente debe desarrollar una "*capacidad extra*" de trabajo para atender la población estudiantil en sus cursos de primaria y secundaria, pues contrario a lo que ocurre en otros países, esta población aumenta cada año[6] (Albornoz & Warnes, 2012), donde el currículo que desarrolle debe ser flexible, adaptado e innovador a las condiciones propias del medio donde vive (World data on education, 2010-2011).

6 *Los alumnos por docente en nivel primaria en Países como Brasil, Chile y México se redujeron en aproximadamente 5, entre el año 2000 y el año 2008, en Colombia aumentaron de 26 a 29; en nivel secundario en los países mencionados se aumentó máximo en dos alumnos, en Colombia paso de 19 a 25 (Albornoz & Warnes, 2012).*

El objeto general de la línea de investigación tiene que ver con la propuesta epistemológica y pedagógica de la práctica docente, como una forma de auto-reflexión y proyección de la formación permanente de los docentes para los retos de la educación en el siglo XXI.

2-) Ética de cuidado y ciudadanía. La convivencia, la familia, la educación ética y los valores que nutren la pedagogía en un entorno de violencia y agresividad ha sido uno de los principales intereses de los docentes y estudiantes de la Facultad de Educación de la JDC, esto les ha permitido crear una serie de proyectos y preguntas problemáticas con el fin de llevar a cabo soluciones pedagógicas y pertinentes al trabajo en el aula, en la dirección de la educación y la relación con la comunidad.

Así, la línea de investigación Ética del cuidado y ciudadanía plantea las siguientes preguntas: ¿Cómo desarrollar una educación que comprenda y ampare a los niños y jóvenes desde el auto-cuidado y la formación humana y ciudadana? ¿Puede la pedagogía transformar la problemática de convivencia o matoneo en el aula desde la transformación educativa basado en un clima afectivo adecuado? ¿Cómo articular un trabajo que involucre escuela, familia, sociedad en la creación de una nueva ciudadanía basada en el cuidado, el respeto, la solidaridad y la tolerancia? ¿Cómo desarrollar proyectos de vida éticos, participativos y propositivos política y económicamente en ambientes de conflicto, desigualdad y violencia? ¿Cómo generar cambios de actitud y mentalidad frente a niños con falencias afectivas económicas y educativas? ¿La experiencia religiosa forma seres humanos integrales que construyan ciudadanía?

El *objeto* de la línea de investigación es, entonces, generar propuestas innovadoras que fortalezcan las prácticas educativas, el clima afectivo del aula, las relaciones que se dan entre los participantes del proceso educativo, con miras a fortalecer un modelo pedagógico basado en el cuidado para una ética ciudadana.

3-) Educación en contextos. Esta línea hace referencia a una propuesta de conexión entre lo que se imparte en las instituciones educativas y la realidad de vida a su alrededor; esto implica identificar los recursos materiales, humanos, sociales, políticos y culturales, así como reconocer e interactuar con las condiciones físicas y geográficas del lugar o región donde se desarrollan las actividades educativas, escenario en el que se manifiestan las relaciones entre los diversos agentes que intervienen en el proceso socio-educativo. Esto es, una educación que motive a una reflexión crítica sobre la realidad de su entorno, que tome postura ante las diversas problemáticas de su región y/o país, donde los centros escolares se vinculen con

las estructuras territoriales en las que se desarrollan; una educación que promueva la participación, implicación y compromiso de los estudiantes en su comunidad local (Cieza, 2010).

No debe sostenerse por más tiempo una educación divorciada de su contexto, carente de valor (Giroux, 2009), separada y discontinua de sus alrededor, que no promueva el que cada estudiante vaya adquiriendo su propia identidad, se construya y se realice como persona, como ciudadano capaz de convivir de manera integrada, activa, responsable, crítica, comprometida y solidaria con la sociedad que lo rodea, contribuyendo, al mismo tiempo, con su desarrollo, mejora y transformación (Cieza, 2010). Específicamente, las instituciones educativas deben abrirse a su entorno y promover una educación integrada en su medio más próximo, su comunidad local.

Esta propuesta impulsa a que el individuo, a través del proceso de socialización, interiorice el contexto en el que está inmerso (familiar, social, cultural y educativo), donde logre interactuar e interpretar de diferente manera la realidad en la que vive. Si la educación no se hace en contexto, si no se comprenden los contextos, primará el individualismo, la competitividad, la obsesión por la eficacia (Santos, 2012). Educación en contextos refiere a una educación que no sea impulsada por el mercado, pero si que cuente con acceso abierto a la producción científica de punta que eleve la producción intelectual centrada en la crítica con capacidad de sentir no sólo hacia adentro, de carácter multidisciplinario y que tenga un exitoso diálogo con los formuladores de políticas (Mejía, 2011).

La educación en contexto requiere la participación de padres, maestros, alumnos y comunidad ya sea en injerencias frente a su comportamiento y rendimiento escolar (Grañeras, *et al*. 2011), o en el vivir diario de la escuela; desafortunadamente, estos actores están ausentes y/o descontextualizados de su planeación (Rockwell, *et al.,* 1997).

La Facultad de Educación de la JDC, tiene la tradición del reconocimiento y contacto cercano con gran parte de la población docente del país, esto le ha permitido participar desde la diversidad y la multiculturalidad para apoyar la autonomía y proyección desde las condiciones contextuales de la educación que se vive en el país. Lo anterior hace que la "Educación en Contexto" tenga en cuenta las condiciones propias de cada lugar, con una misión de acción educativa orientadora, crítica y reflexiva, donde el punto de partida es que el estudiante y maestro comprendan, aprendan y vivan su contexto geográfico, cultural, social, histórico, con las particularidades de sus problemas, necesidades y sueños. En esta forma, el contexto

determinará el tipo de educación que se impartirá. Es posible que se requieran tantos tipos de educación como tipos de contextos con sus propias necesidades de aprendizajes, infraestructuras, tecnologías y entrega de información. Egg (1996) expone que el contexto debería hacerse a dos niveles 1-) micro-social, esto es el entorno próximo –barrio, familia- y 2-) macro-social, esto es la cultura como totalidad social enmarcada en una red de relaciones de la sociedad, niveles que se prentenden abordar.

Así, la línea de investigación Educación en contextos plantea, inicialmente, las siguientes preguntas: ¿Qué prácticas pedagógicas son pertinentes a la situación local de cada comunidad? ¿Cuáles son las condiciones reales desde las cuales se desarrolla la educación en el país y cómo plantear soluciones a las problemáticas que su situación plantea? ¿Cuál es el grado de coherencia entre la administración estatal de la educación y las condiciones locales de los centros educativos del país? ¿Qué mediaciones y herramientas son necesarias para la educación diversa y multicultural del país teniendo en cuenta su profunda desigualdad social y económica? ¿Cómo contribuye la educación y la vida en comunidad desde los intereses propios de cada región? ¿Asegura el sistema de evaluación un proceso justo y coherente con la educación multicultural y desigual del país? ¿Cómo propiciar ambientes adecuados para el aprendizaje en el país?.

El objeto de la línea de investigación es, entonces, analizar los contextos en los que transcurre la educación con el propósito de identificar y reflexionar las posibilidades y necesidades que cada comunidad o actor social tiene para participar de una práctica pedagógica para y desde su entorno cultural, político, social y ecológico. Un trabajo conjunto y colaborativo desde los propios actores de la educación en cada contexto socio-ambiental es parte de la identidad nvestigativa de la JDC. Con una tradición de más de diez años, el centro de investigación de la FUJC ha enfatizado en la relación del sujeto histórico y el ambiente climático, social y económico, lo cual permitiría entender de manera directa las necesidades de una población y producir desde ellas un conocimiento pertinente, reiterado y coherente.

3. Macroproyecto; “Instituciones Educativas Vivas ¿Cómo se vive en la escuela hoy?

A partir de lo expuesto en este capítulo emerge la evidente necesidad de hallar una clara estrategia de reforma educativa, donde en la escuela se promueva el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto, adquiriendo, de forma conjunta, las bases de los conocimientos teóricos y prácticos; donde se

aprenda a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y espiritualidad; donde aprender sea una experiencia social que enriquezca las relaciones con los demás (Delors, 1996). Una educación re-pensada en un nuevo proyecto donde un eje articulador sea el contexto, en donde se enseñe, pregunte y responda sobre las "necesidades sociales y humanas del territorio para así lograr intervenir en su solución"[7].

Varios problemas pueden identificarse en la estructura de la educación, sin embargo, hay algo que cualquier reforma, aporte, o novedad del sistema educativo debe previamente conocer, algo que ha sido ignorado y lo que este macroproyecto toma como su centro, base, eje y punto de partida, esto es el dar respuesta a la pregunta ¿Cómo se vive en la escuela hoy?.

El "vivir" es siempre unitario, es más que un ejercicio sintético; es una unidad fundamental, es simbolismo real. Así, todo lo que hace todo ser humano es "vivir", por tanto no hay cabida a reducir la vida a un análisis o síntesis de técnicas y comportamientos, hay que ver la vida en un sentido más profundo y humanamente más pleno y total (Alvir, 2013; Gardeazábal, 2006). Hay que aprender a vivir, hay que ser educados para la vida (Alvir, 2013).

Con esta reflexión, la pregunta ¿Cómo se vive en la escuela hoy?, toma relevancia para la los desempeños actuales y futuros de la vida ej: el trabajo, para tejer comunidades, para una educación continua, para la investigación, la creatividad, la toma de decisiones políticas, etc.. la respuesta a esta pregunta permitirá aportar a evidenciar qué enseñar y cómo enseñar. Así, se propende por una educación que ofrezca oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, que considere la diversidad de necesidades de aprendizaje en cada contexto, pasando del actual sistema rígido a uno abierto y flexible, donde el protagonista sea el estudiante en pleno desarrollo de su vida, donde se preste oídos a sus inquietudes a cerca de la educación, donde se respete y valore por igual a todos los niños en sus derechos, donde la escuela sea un espacio de transmisión de valores, se forme para la ciudadanía y un lugar público donde se pueda vivir en democracia (Rendo, 2010). Gardeazábal (2006), plantea un punto álgido sobre la importancia de la educación para la vida, que ésta da herramientas, entre otras, para comunicarnos y socializar, así ¿cómo la educación no es una necesidad básica para la vida?, para que cada persona viva dignamente, donde desarrolle su proyecto de vida.

Adicionalmente, la Educación no estriba solo en que todos los niños asistan y permanezcan en la escuela, meta actual de la mayoría de los

7 *Este foco de investigación hace parte del interés científico del Instituto de Investigaciones Científicas – INICIEN - de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos*

gobiernos, sino que sea un escenario donde ellos se preparen para la vida (Rose, 2012) y la equidad (Gaviria, 2012). Una educación que propenda por una formación para la ciudadanía, viva en actitudes y comportamientos individuales y colectivos. Una aproximación a esto lo ha hecho la investigación de Del Cura *et al.*, (2008), en un proceso de varios años que ha propiciado avances en unas localidades en Madrid, España, desarrolladas para las niños. Actualmente Medellín en su Plan de Desarrollo 2012-2015 tiene como Slogan, y dentro de sus programas "Medellín un hogar para la vida", propende por una ciudad más feliz, educada para la vida y la equidad, concebida como espacio de aprendizaje en contexto.

Es así como el macroproyecto que pretende desarrollar la Facultad de Educación de la JDC es responder la pregunta ¿Cómo se vive en la escuela hoy? en cuatro grandes temas: 1) Ecología Social, 2. Prácticas pedagógicas, 3. Bienestar y 4) La felicidad, cada una desarrollada en proyectos independientes y por fases (Gráfica 1). La magnitud de este macrorpoyecto requerirá la vinculación de investigadores de diferentes disciplinas, así como expertos de otras Universidades e instituciones nacionales e internacionales, además de la unión con la Empresa y la Sociedad Civil.

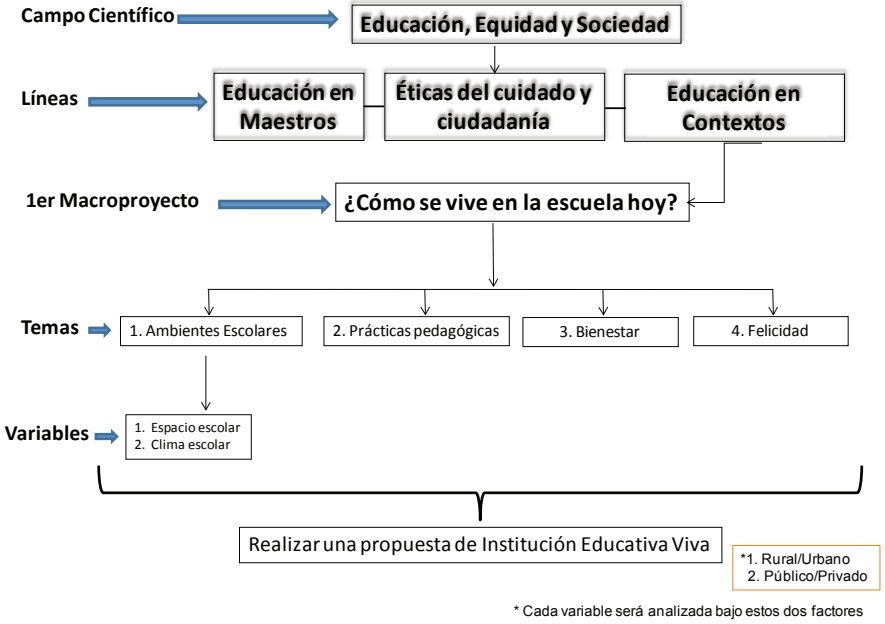


***Figura 1**. Esquema general de Macroproyecto: Instituciones Educativas Vivas ¿Cómo se vive en la Escuela hoy? (2013-2017)[8].*

8 *Macroproyecto: Instituciones Educativas Vivas ¿Cómo se vive en la Escuela hoy? (2013-2017), formulado por el Instituto de Investigaciones Científicas en Educación de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Tunja.*

Intereses Investigativos del Macroproyecto

Este apartado refiere de forma resumida, los intereses de investigación del macroproyecto, haciendo énfasis a la primera, qué actualmente se encuentra en desarrollo.

- ***Ecología Social***. Será abordada desde dos perspectivas: ambiente y clima escolar.

El espacio escolar es un aspecto fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje de la vida en el aula, en la Institución o en el contexto (Alvira, 2013; Álvarez & Covaleda, 2011); es allí donde se estimula la activación de la inteligencia y se gesta el proyecto de vida de cada ser humano, así como la construcción de la personalidad, identidad y sentido de pertenencia y convivencia (MEN, 2013; Remeses & Winfield, 2008; Polanco, 2004; Del Río & Álvarez, 1985). En este sentido, el espacio arquitectónico escolar puede actuar como motor o inhibidor del proceso enseñanza-aprendizaje (Álvarez & Covaleda, 2011). Actúa como motor si promueve un equilibrio mental, emocional y corporal donde el aprendizaje se propicia de forma espontánea, natural y estimuladora de habilidades y destrezas; o, puede ser un inhibidor al percibirse como aislador, represor y estar descontextualizado cultural, social y geográficamente (Polanco, 2004). El espacio no tiene porque limitarse a las paredes que conforman el lugar de aprendizaje, que usualmente es el aula, es posible aprovechar espacios como pasillos, corredores, explanadas y otros sitios que puedan usarse para la labor educativa.

Algunos de los componentes del espacio son evaluados en aspectos como la dimensión, distribución y ubicación, así como el diseño, materiales, texturas y colores que lo integran (Remeses & Winfield, 2008; Oliver, 2000), junto a la dotación y la arquitectura dispuesta. Tales componentes permiten conocer la percepción de los diversos espacios académicos (ej. bibliotecas, laboratorios), recreativos (ej. salones de juego, campos deportivos), de bienestar (ej. Enfermería, espacios de oración) y culturales (ej. Teatros, salones de danza y expresión artística). En Colombia, la Norma Técnica Colombiana (NTC) 4595 de ICONTEC (2006) es la encargada del planeamiento y diseño de instalaciones de las instituciones educativas, que para el 2011 fueron 23.365 de básica y media (MEN, 2013).

El clima escolar, por su parte, aborda la convivencia vista como el respeto por la complejidad y diversidad de pensamientos y culturas (Boggino, 2008). La convivencia entre estudiantes, entre éstos y los docentes y entre docentes en espacios intra institucionales como el aula y otras prácticas escolares –recreo-, que hacen parte decisiva en un gusto por vida en la escuela, siendo un tema prioritario para el macroproyecto. Si bien la

convivencia ha sido considerada como fundamental en la mayoría de las IE se han propiciado múltiples formas de abordarla mediante participación y diálogo, así como el desarrollo de diversos instrumentos (Torrecilla, 2012), es poco lo que se conoce sobre su trascendencia en la vida de un individuo.

- ***Prácticas pedagógicas***. La Pedagogía, en su esencia comprende un conjunto de proposiciones teóricas, didácticas y metodológicas, estilos y que se articulan en torno al proceso educativo con la intención de comprenderlo e incidir efectiva y propositivamente sobre él (Amaya, 2005; Moreno y Losada, 2004).

Tales componentes se reflejan en la vida académica, pero más importante aún en la vida mima de los más de once millones de estudiantes matriculados en básica y media y los mas de 309.947 docentes que laboran en el país. (MEN, 2013). A pesar de la calidad en la educación que pretende el MEN, las pruebas escolares tienden a dar resultados de "debilidad en el desempeño académico en la mayoría de asignaturas y grados" (Plan Sectorial Educativo de Colombia 2011-2014); posiblemente en respuesta a una estructura pedagógica inadecuada.

- ***Bienestar***. El bienestar, por su parte, es visto en este macroproyecto como el desarrollo de habilidades para la vida, el estado de salud y nutrición, la lúdica, la movilidad estudiantil entre instituciones y la necesidad de desplazamiento para acudir a ellas. Las habilidades para vida se desarrollarán en un capítulo posterior en este libro. La salud resulta, en gran parte, el reflejo del estado nutricional de las personas, fundamental en una comunidad educativa, ésta permite el crecimiento y desarrollo integral de niños y adolescentes. En Colombia, estas condiciones toman relevancia al encontrarse en las dos últimas Encuestas Nacionales de la Situación Nutricional (ENSIN, 2005; 2010) un déficit de ingesta de alimentos y micronutrientes en escolares en gran parte del país, así como tendencia a desórdenes alimenticios. Esto, a raíz de una alimentación inadecuada proporcionada en el hogar y la escuela; así, es imprescindible conocer los aspectos nutricionales que aportan los alimentos que hacen parte de la dieta regular de un escolar, por ejemplo, qué desayuna en el hogar, qué ingiere durante el descanso –lonchera-, qué aportan los restaurantes y las onces escolares gratuitas. Respecto al estado físico y mental, la misma encuesta ENSIN (2010) evidencia una alta tendencia al aumento de horas/día empleadas en actividades de videojuegos.

La lúdica, por su parte comprende una dimensión del desarrollo del ser humano que permite comunicarse, sentir, expresar y producir una serie de emociones orientadas a la conformación de la personalidad. Es relevante en múltiples aspectos, algunos de ellos como estrategia de enseñanza en el aula de clases (Martínez, 2010; Osorio y Jaramillo, 2006), en la aplicación a diversos procesos participativos (Gómez, 2005) o como promotora de la cooperación (Monge y Meneses, 2005); tales aspectos, relevantes en la vida estudiantil y docente, poco se han evaluado en las instituciones educativas en Colombia

Otro componente del bienestar es la movilidad de estudiantes de instituciones escolares con implicancia en la calidad de vida de los mismos, así como en la equidad escolar (Zamora, 2011; Pasquier-Doumer, 2002), estos aspectos prácticamente no ha sido vistos como relevantes en la vida estudiantil. Así mismo ocurre con el desplazamiento que debe hacer un escolar o un docente para dirigirse a la escuela o regresar a casa, las distancias recorridas, el tiempo empleado y el medio transporte. En Colombia, éste componente es vital, sus implicaciones logran, incluso, ser un parámetro en el aporte en la deserción escolar; por ejemplo, la inexistencia de medios de transporte en los 7 departamentos más rurales fue la principal causa de abandono de la escolaridad (7.4%, frente a 5.9% en zonas urbanas), así como en la pérdida de años lectivos donde, en la mayoría de los casos, predomina en la primaria (Encuesta Nacional de Deserción Escolar – ENDE, 2011).

- ***La felicidad.*** La felicidad, ha sido reconocida como un anhelo universal (Spaeman, 1991; Bauman, 2013) y una condición vital que cada persona debe preparar, cultivar y defender individualmente (Csikszentmihalyi, 1990). En razón a esto, se han tomado seis aspectos para desarrollar la felicidad en la educación: espiritualidad, autoestima (Estévez y Martínez, 2006), inclusión, desarrollo humano, afectividad y compasión.

La espiritualidad se realiza a través del abanico de experiencias que alimentan el alma respetando las formas en que las personas nutren sus espíritus y les permite experimentar lo que da sentido e integridad a su vida particular (Yus, 2003), como sujeto social y con la naturaleza. Es relevante pensar en la figura de la espiritualidad toda vez que la educación tradicionalmente ha racionalizado el conocimiento menospreciando el propio Yo. Respecto a la autoestima se alude a la valoración que la persona hace de sí misma, favorable o desfavorable, y en diversos contextos como el familiar, el social y el escolar en donde se manifiesta de manera distinta

(Cava, *et al*. 2000). El contexto escolar resulta de vital importancia en la medida que en él prevalecen problemas de aislamiento y dificultades para integrarse socialmente en el grupo de compañeros (Estévez, *et al*., 2006). Igualmente, se evidencia la necesidad de igualdad e inclusión en la escuela para construir escenarios de convergencia de múltiples iniciativas de los estudiantes, realizando su imaginario en la definición de un referente educativo que tenga en cuenta las necesidades particulares de aprendizaje. Así, estos tres aspectos estructuran una educación integral que declara explícitamente perseguir una educación plena del ser humano en todas y cada una de sus facultades bajo las relaciones persona-naturaleza, razón-emoción y cuerpo-espíritu.

Por lo expuesto, el objetivo general del Macrorpoyecto ¿Cómo se vive en la escuela hoy? es "Proponer las bases que sustenten y diferencien a las Instituciones Educativas desde múltiples perspectivas acordes con los diversos contextos de vida en Colombia". Esto se propone a través de los objetivos de cada temática, que son:

Describir la percepción del espacio escolar y la vivencia del clima escolar en las cuales transcurre la vida de los diferentes actores de la comunidad educativa

Indagar el estado de las prácticas pedagógicas en su didáctica, modelos y estilos pedagógicos, patrones de referencia y TIC's desarrollados por maestros y maestras.

Reconocer cómo se vivencia en la escuela el estado de bienestar comprendido las habilidades para la vida, las condiciones de salud, nutrición, el desarrollo de la lúdica, la movilidad y el desplazamiento hacia la escuela y,

Identificar los mecanismos de construcción y reconocimiento de la felicidad de los diferentes actores de las Instituciones Educativas a través de la expresión de la espiritualidad, la autoestima y la inclusión.

Los capítulos que se presentan en este libro amplían conceptual y teóricamente algunas de las líneas planteadas en este macrorpoyecto.

4. Metodología Propuesta

Como una forma de responder a la pregunta "¿Cómo se vive en la Escuela hoy?" se propone la actividad de formación de investigadores en educación

con competencias en desarrollo de proyectos grupales , que se desarrolla desde la pedagogía de la investigación en RED (Vega & Moreno, 2013).

Mediante un currículo de investigación, en donde se propende por integrar la didáctica y la metodología para el desarrollo de procesos investigativos, articulando y organizando un trabajo colaborativo, haciendo énfasis en la comunicación y el acompañamiento entre estudiantes, docentes y líderes de investigación. El currículo que se propone para el trabajo se basa en tres aspectos o etapas de la enseñanza de la investigación:

1. *Una etapa de fundamentación* en donde los estudiantes o practicantes se integran al macroproyecto desde el reconocimiento de los objetivos y la forma en que se intenta desarrollarlos mediante el trabajo en equipo. También se propende por la formación lecto-escritora de los practicantes.

2. *Una etapa de aplicación* en la que se profundiza la metodología de investigación aplicada a un proceso conjunto de cooperación de docentes y estudiantes en sus contextos educativos, potencializando su intervención en su práctica pedagógica. Por último,

3. *Una etapa de reflexión* en la cual, de manera conjunta, estudiantes y docentes analizan y desarrollan explicaciones de la problemática (Vega & Moreno, 2013).

Fase I Macroproyecto "IEV ¿Cómo se vive en la Escuela hoy?".

El Macroproyecto se desarrolla fundamentado en la Investigación en Red, donde se tendrá como base los núcleos de Investigación, ofrecidos en las Especializaciones de la Facultad de Educación de la JDC en todo el país. Actualmente la JDC hace presencia en 22 departamentos[9].

Las variables de cada línea tendrán tratamiento específico, que se estructurará por un equipo de investigadores expertos internos y algunos externos en cada temática, de acuerdo con el objetivo propuesto; al final , se pretende realizar un análisis integral de resultado del proceso.

9 *Antioquia, Arauca, Atlántico, Bolívar, Boyacá, Caldas, Casanare, Cauca, César, Córdoba, Cundinamarca, Guainía, Guajira, Magadalena, Nariño, Norte de Santander, Putumayo, Santander, Sucre, Tolima, Valle y Vichada. (Fuente, Dirección de Postgados, Facultad de Educación, JDC)*

Durante el año 2013 se inició la Fase 1 “Ecología Social ”; si bien ésta se planteó como una fase piloto, su desarrollo abarca la investigación en ocho departamentos (Gráfica 2), y cuenta con la participación de estudiantes de los programas de posgrado de la Facultad de Educación de la JDC, con quienes se ha logrado un importante cubrimiento de la investigación en las IE (Tabla 1).



Boyacá
Córdoba
Bolívar
Cesar
Casanare
Cundinamarca
Risaralda
Valle

Gráfica 2. Zonas de estudio, Fase I Macroproyecto del “IEV ¿Cómo se vive en la Escuela hoy? (Fuente: La autora)

Tabla 2. Población tomada para el desarrollo de la Fase I del Macroproyecto "Instituciones Educativas Vivas ¿Cómo se vive en la Escuela hoy?[10]

Departamento	Total IE	Total Rurales	Total Urbanas	Total estudiantes "Ambiente Escolar"	Total estudiante "Clima Escolar"	Grupos en la Red
Boyacá	10	3	7	**597**	840	8
Córdoba	4	4	-	90	90	3
Bolívar	6	3	3	520	350	6
Cesar	6	1	5	666	214	6
Casanare	12	9	3	660	660	7
Cundinamarca	12	4	8	760	527	10
Risaralda	16	4	6	980	336	16
Cauca	13	3	6	930	670	13
TOTAL	79	31	38	5203	3687	69

Esta fase abarca dos variables principales: Espacio y clima escolar.

La primera variable se desarrolló a partir de algunos aspectos de la Norma Técnica Colombiana NTC 4595, sobre planeamiento y diseño de instalaciones de las instituciones educativas.

La Segunda sobre Clima Escolar, se desarrolla a través de una herramienta proporcionada y autorizada por el Dr. Michael Janosz, Professeur titulaire, École de Psychoéducation (EPE), Université de Montréal. La encuesta fue traducida y adaptada al contexto Colombiano.

Las dos herramientas usadas resaltan la participación de los estudiantes, los grandes olvidados en la participación de la elaboración de políticas de las que luego serán los principales usuarios, o víctimas (Gómez, *et al*. 2009).

10 *Información proporcionada por los docentes de investigación que lideran el proyecto en cada departamento (Bolívar: José Edidson Moreno; Boyacá: Aracely Burgos A.; Casanare: Sandra Liliana Acuña; Cesar: José Edidson Moreno; Cundinamarca: Anderson Rodríguez y Aracely Burgos A.; Risaralda: Elkin Huertas y Aracely Burgos A.; Cauca: Zulma Pinto; Córdoba: Sandra Liliana Acuña).*

Finalmente, este capítulo se convierte en la presentación general del Macroproyecto, de aquí se espera obtener una diversidad de resultados de investigación que permitan conocer más sobre el estado de las IE del país, así como, posibilitar la propuesta de la necesidad de una nueva forma de concebirlas y realizarlas, en búsqueda de una educación para la equidad social.

Literatura citada

Albornoz, M. & Warnes, P. (2012). *Esfuerzos en educación en Iberoamérica y su vínculo con la investigación*. En: El Estado de la Ciencia, principales indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos/Interamericanos. Ed. Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo. Buenos Aires.

Álvarez, M., & Covaleda, C. (2011). Ambientes escolares agradables para personas de O a 100 años. Tunja: Universidad Santo Tomás.

Alvira, R. (2013). *La sociedad civil como base de la educación y la educación como base de la sociedad civil*. Revista española de pedagogía LXXI (254): 147-254.

Amaya, O. (2005). *Los saberes socialmente construidos y su apropiación en la escuela: el papel mediador de la intervención docente*. Ponencia, I Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Anzola, L. (2013). Educación Market. Maestría en Derechos Humanso, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Banco Mundial (2013). Disponible en http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS, consultado el 24 de Junio del 2013.

Bauman, Z. (2013). *Hemos perdido el arte de las relaciones sociales*". Periódico El país. Disponible en: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/06/11/actualidad/1370971361_594475.HTML (España), consultado el 20 de junio de 2013.

Bernal, R. Estrada, V. & Franco, M. (2006). *Ambiente humano: un enfoque para la formación de ciudadanos*. Educación y Educadores 9 (1): 135-145.

Boggino, N. (2008). *Diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela*. REXE: Revista de estudios y experiencias en educación 14: 53-64

Cheshier, D. (1999). *Focalult & education reform. The Rostrum*. Disponible en http://debate.uvm.edu/NFL/rostrumlib/CheshierDec99.pdf, consultado el 30 de Julio del 2013.

Cieza, J. (2010). *El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa*. Pedagogía Social Interuniversitaria, 17: 123-136.

Conferencia Mundial sobre la Educación para todos. (1990). *Declaración mundial sobre la educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. New York.

Cornejo, R. & Redondo, J. (2007). *Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual*. Estudios Pedagógicos XXXIII, 2: 155 – 175.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Fluir: Una psicología de la felicidad*. España: Kairós S.A.

Del Valle, A. (2013). *Sistema de bienestar, servicios educativos y desigualdad en América Latina.*

Del Cura, P., Gaitán, L., Leal, J. *et al*. (2008). *V Encuentro, la Cuidad de los niños. La infancia y la ciudad, una relación difícil*. Editorial: Acción Educativa. Madrid. 289p.

Delgado, V. (2009). *Organización del aula de Educación Primaria en centros educativos de Burgos y su provincia. Influencia del espacio escolar en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Tesis doctoral. España, Universidad de Burgos. p. 43

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

Di Gropello, E. (1999). *Los modelos de descentralización educativa en América Latina*. Revista de la CEPAL, 68: 153-170

Dubet, F. (2007). *El declive y las mutaciones de la institución*. Antropología Social,16: 39-66.

Eco, H. (2007). ¿De qué sirve el profesor?. Periódico la Nación. Disponible en: http://www.lanacion.com.ar/910427-de-que-sirve-el-profesor, consultado el 20 de mayo del 2013.

Egg, A. (1969). *La planificación educativa*. Buenos Aires: Magisterio Rio de la Plata. p. 82.

Encuesta Nacional de Deserción Escolar – ENDE, Colombia (2011).

Encuestas Nacionales de la Situación Nutricional en Colombia (ENSIN) 2005.

Encuestas Nacionales de la Situación Nutricional en Colombia (ENSIN) 2010.

Estévez, E., Martínez, B. & Musitu, G. (2006). *La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional*. Intervención Psicosocial. 15(2), 223-232.

Gabiria, A. (2012). *Plan de Desarrollo Alcaldía de Medellín, 2012-2015. Medellín un hogar para la vida*. Dirección general de comunicaciones, Alcaldía de Medellín.

García, G. (1994). *Por un país al alcance de los niños*. Diario El Espectador, Sección general 12-A, 23 de Julio.

Gardeazábal, H. (2006). *Derecho a la educación*. Ediciones Antropos, Colombia

Giroux, H. (2009). Video Disponible en: http://henry-giroux.blogspot.com/2009/05/pedagogia-critica.html, consultado el 25 de Agosto del 2013.

Giroux, H. (2009). Video. Disponible en: http://henry-giroux.blogspot.com/2009/05/pedagogia-critica.html, consulado el 28 de Junio del 2013.

Gómez, A. (2005). *La lúdica en los procesos democráticos, participativos y pluralistas- prolegómenos*. Derechos y valores: VIII (16).

Gómez, V., Díaz, C. & Celis, J. (2009). *El puente está quebrado. Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*.

Grañeras, M., Díaz-Canejo, P. & Gol, N. (2011). *Actuaciones de éxito en las Escuelas Europeas. Proyecto INCLUD-ED*. Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Colección Estudios CREADE N. 9. 105 pp.

León, A. (2007). ¿Qué es la educación?. EDUCERE, 11(39): 595-604.

Marins, L., Anilló, G. & Schaaper, M. (2012). *Estadísticas de Innovación: el desafío de la comparabilidad*. En: El Estado de la Ciencia, principales indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos/Interamericanos. Ed. Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo. Buenos Aires.

Mejía, R. (2011). *Pensar la educación y la pedagogía para el siglo XXI*. Ed. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia. 125p.

Mendoza, A. (2003). Por una verdadera revolución educativa en Colombia. Educación y Educadores, 6:11-14.

Ministerio de Educación Nacional. (2013) *Estadísticas del sector educativo*. Disponible en: http://menweb.mineducacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?begin=1yseccion=17yid_categoria=2ydpto=ymun=-yet=yins=ysede=, consultado el 14 de Junio del 2013.

Moreno, H. & Losada, Á. (2004). En Mauricio Contreras Hernández (Ed.), Abc pedagogía y otros conceptos afines (Segunda ed.)..

Muñoz, D. (2010). El compromiso social de las Facultades de educación: Reflexiones pedagógicas en torno A la educación y la crisis de la Modernidad. AGO.USB 11 (1): 125-152.

Nosei, C. (2011). *Del sometimiento al abandono: la exclusión encubierta en los espacios escolares*. Praxis Educativa (Argentina) XV (15): 19-30.

Plan de Acción, Ministerio de Educación Nacional 2013. Ministerio de Educación Nacional. Imprenta Nacional de Colombia. p. 1

Plan Nacional de Desarrollo "Prosperidad para todos" (2010-2014). Departamento Nacional de Planeación, Imprenta Nacional de Colombia. p.107.

Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016). Ministerio de Educación Nacional. Imprenta Nacional de Colombia. p. 4

Plan Sectorial de Educación (2010-2014). Ministerio de Educación Nacional. Imprenta Nacional de Colombia. p. 8

Polanco, A. (2004). *El ambiente en el aula del ciclo de transición*. Revista electrónica de actualidades investigativas en Educación, 4(1)

Remess, M. & Winfield, F. (2008). *Espacios educativos y desarrollo: Alternativas desde la sustentabilidad y la regionalización*. Investigación y ciencia.- 45-50.

Rendo, S. (2010). *La escuela como espacio de ciudadanía*. Estudios pedagógicos, XXXVI (2): 213-239.

Robert, S. (1991). *Felicidad y benevolencia*. (España: RIALP). p. 87

Rockwell, E., Aguilar, C., Candela, A., Edwars, A., Mercado, R. & Sandova, E. (1997). *La escuela cotidiana*. Fondo de cultura económica, México. 55p.

Rose, P. (2012). *Informe de seguimiento de la Educación Para Todos (EPT). Los Jóvenes y las competencias, trabajar con le educación*. UNESCO, 569p.

Santos, G. & Miguel, Á. (2012). *Conferencia sobre Eva*luación (video) Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=KOCjcsGjvZg, consultado el 20 de agosto del 2013.

Santos, M. (2012). Video *Conferencia sobre la evaluación*. Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=KOCjcsGjvZg, consultada el 25 de Agosto del 2013.

UNICEF (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación. Fondo de las naciones unidas para la infancia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. New York, 164p.

Vega, D. *Información no publicada*. Documento líneas de investigación, Instituto de Investigaciones Científicas en Ciencias de la Educación. Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

Vega, D. & Moreno, J. (2013). *Investigación, pedagogía y trabajo en red*. Instituciones Educativas Vivas, Fundación Universitaria Juan de Castallenos. Tunja.

World data on education (2010-2011). VII Edition.

Investigación, pedagogía y trabajo en red

Daniel Roberto Vega Torres[1]

José Edidson Moreno García[2]

Introducción

Una de las principales problemáticas en la investigación educativa es reproducir una estructura metodológica más que una relación pedagógica, en especial en procesos de aprendizaje dentro de una sociedad informacional, lo que implica no sólo la participación de métodos cognitivos sino la emergencia de sociabilidades pedagógicas con posibilidades de participación de sujetos dispuestos en redes de relaciones. Desde este panorama se plantean diversas preguntas: *¿cómo desarrollar procesos de educación y formación en investigación, fundamentados en un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje en redes?, ¿De qué manera la relación entre pedagogía e investigación puede concretarse en prácticas que permitan un mejor desarrollo en la comunicación y organización de docentes y estudiantes? ¿Qué estructura pedagógica y curricular puede ser pertinente a*

1 *Sociólogo Universidad Nacional de Colombia, Magister (c) en Historia. Docente-Investigador Instituto de Investigaciones Científicas en Educación. Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Tunja (Colombia). dvega0406@ hotmail.com.*

2 *Magister en Ciencias Sociales y Humanas. Sociólogo. Director del Instituto de Investigaciones Científicas en Educación (INICIEN Educación) Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Tunja (Colombia). josemoreno64@gmail.com*

una investigación en red? ¿Qué tipo de docente se requiere para pensarse en dichas necesidades?

Resolver estos interrogantes implicó un itinerario que comenzó en 2012 y que se inició en primer lugar con el planteamiento de un sistema de investigaciones -del cual se realizaron varias versiones- que se articulara a la misión de nuestra institución y que fuera compatible con su estructura académica y administrativa, que contara con los recursos disponibles y que fuera capaz de proyectarse en el corto y mediano plazo. En segundo lugar se definió una forma de trabajo, que bajo premisa anterior se articulara con los núcleos de investigación de las especializaciones (Lúdica Educativa – Planeación Educativa y Ética y Pedagogía), a esta forma de trabajo se le denominó: "pedagogía de la investigación educativa en red". Finalmente y en esta misma línea, se definió un currículo que mediante actividades puntuales y desde una mirada diferente a la de la investigación tradicional de los manuales de metodología, produjera como resultado, formar en o enseñar investigación, logrando que los estudiantes elaboraran productos de investigación, como artículos, ensayos, imágenes, relatos de experiencias entre otros, todo esto desarrollado mediante proyectos pre-estructurados que proponen hacer lecturas locales sobre las problemáticas de sus Instituciones Educativas, es decir hacer "Lecturas locales sobre problemas globales".

De esta manera el sistema de investigaciones que se explicará más adelante constituye el elemento *organizador* de todo este proceso, el macroproyecto se articula como campo científico sobre el cual se plantean los problemas y resuelven las preguntas sobre determinados tópicos, pertinentes a nuestra institución y *comunidad,* así los estudiantes y tutores, mediante su trabajo en los procesos de enseñanza aprendizaje a distancia en investigación, realizan las actividades que producen las lecturas de sus entornos locales sobre las problemáticas propuestas por el campo científico de la Facultad.

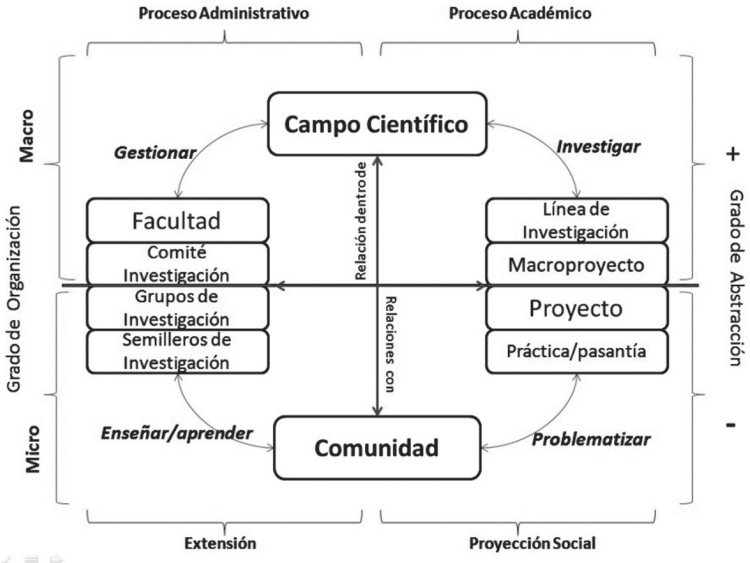
En este mismo sentido el modelo pedagógico de investigación a distancia o pedagogía de la investigación educativa en red, el macroproyecto, la comunidad de maestros estudiantes y tutores y el currículo han configurado una *Comunidad de Investigación Educativa en Red*, que tiene como propósito promover "la investigación educativa en docentes y estudiantes, apropiando mecanismos y tecnologías de comunicación e información como espacio de relación, creando prácticas investigativas tanto de formación como de acción educativa e investigativa."

A partir de estos elementos se conformaron grupos de "comunidades investigativas" con las cuales mediante actividades teórico-prácticas sus participantes iniciaron la apropiación de herramientas metodológicas y teóricas, con el acompañamiento del tutor, aplicándolas a los contextos propios de los estudiantes, con lo cual al final del proceso se obtendrán resultados investigativos de cada región o espacio en los cuales se desarrolle el proyecto.

Esta nueva forma de trabajar comienza con la entrega a los grupos participantes de una estructura curricular, la cual contiene actividades, competencias, indicadores y tiempos, con esta guía se propone de modo consensuado al grupo el proyecto de investigación pre-estructurado, el cual para efectos de un prueba piloto realizada durante el año 2013, inicio con el desarrollo de dos variables principales del Macroproyecto: Ambientes Escolares y Clima Escolar, las cuales se desarrollaran extensamente en este libro.

1. Sistema de investigación propuesto

Para poder comprender la forma como se generan acciones, espacios y organizaciones investigativas, hay que plantearlas desde una serie de relaciones que permitan identificar los componentes en un sistema. Varios serán los individuos y acciones que comprenden una investigación, como sujetos que determinan los procesos, no sólo desde los aspectos metodológicos, sino, como actividad social que es, la investigación dependerá de la relación, continuidad y dinámica con la cual se establezca. A continuación se representa el sistema general de investigación, afirmando la relación de los componentes, la dinámica recíproca de los mismos y el grado de complejidad que tiene cada uno de ellos.



Gráfica 1. *Sistema de Investigación*

El sistema representa cuatro espacios que pueden separase conceptualmente por actividades que se desarrollan en toda actividad epistémica. Pues más que mantener una comprensión teórica, lo que quiere mostrarse

es la dinámica que requiere la creación de conocimiento en contextos sociales. Toda actividad académica depende de la relación de un **aspecto organizativo** y niveles o **grados de abstracción** de actividades que permitan desarrollar investigaciones.

Por un lado sólo puede entenderse una dinámica social desde el reconocimiento de posiciones y funciones que tienen los individuos en un espacio social. La investigación debe estar relacionada con las funciones que los individuos tienen para definir así su intensidad. El sistema puede leerse desde cualquier actividad, lo que facilita la comprensión estructural de la Investigación en la JDC.

La relación vertical que sustenta el sistema conecta dos aspectos que deben estar profundamente relacionados: El campo científico y la Comunidad. Entendiendo que el **Campo científico** está constituido por una serie de problemas y preguntas generales que compendian un interés general de la comunidad académica, el cual direcciona los esfuerzos de gestión e investigación de la JDC. Comprende en el sistema las relaciones *dentro de la* institución. Mientras que la **Comunidad** comprende las relaciones de la institución con actores, recursos y problemáticas que se generan en la sociedad. Es el aspecto relacional de mayor importancia, pues todo el desarrollo del conocimiento recae en la comunidad como sujeto de apoyo. La posición del sujeto no comprende a la comunidad como un ente abstracto, sino que en el continuo de las relaciones sociales, la comunidad conforma la academia y es parte de toda la actividad, pues sólo desde una comprensión social de la producción del conocimiento podría sustentarse toda actividad investigativa.

Para diferenciar las funciones que tienen los individuos dentro del sistema se propone visualizar un proceso administrativo y uno académico. Un **Proceso Administrativo** comprende las prácticas y relaciones que competen al manejo propio de los recursos de manera organizada y controlada para cumplir con los objetivos dispuestos por la institución. Se basan en actividades de control, organización, gestión y capacitación de los participantes para el mejoramiento de la JDC. Se entiende al **Proceso Académico** como prácticas y relaciones que competen al manejo curricular y pedagógico de la institución, éste ordena y clasifica las actividades concernientes al campo de la docencia, la investigación y la proyección social como parte sustancial de la JDC. En cierta medida estos aspectos internos, que se desarrollan *dentro de* las instituciones educativas, deben configurarse en una unidad coherente del manejo y uso del conocimiento en un sistema educativo e investigativo.

Por otro lado, la manera como se dinamiza el conocimiento hacía un acercamiento a la comunidad, está dada en dos aspectos, por un lado la exten-

sión y por otro la proyección social. La **Extensión** compete a la relación de apoyo y colaboración pedagógica de la JDC para con la comunidad partiendo de una intervención curricular que se destina al desarrollo e integración de población externa, se representa en cursos y actividades de difusión. La **Proyección Social**, a diferencia de la extensión, se ofrece como una relación participativa de los docentes, estudiantes y demás actores en procesos de investigación e intervención junto a la comunidad, siendo éste el eje central de los procesos académicos y misionales de la JDC. Es importante poner énfasis en la diferencia, pues la extensión es parte de la relación académica con la comunidad académica que hace la universidad y por otro lado a la comunidad externa a ésta, desarrollándose en cursos ofrecidos para el fortalecimiento y mejoramiento de las condiciones sociales de las comunidades. La proyección social, por otro lado, pone a la comunidad en función activa y se integra a los procesos de creación de conocimiento como sujetos que proponen y gestionan su diario vivir.

Componentes de gestión

La relación horizontal del sistema relaciona la organización con la manera en que se desarrolla el proceso investigativo. La **Organización** de la gestión investigativa depende de cuatro actores que se diferencian según el grado de funciones y poder.

Nivel Macro

- *Facultad*: Es el organismo con relativa autonomía que controla los procesos generales de la investigación desde los organismos curriculares en los programas que la integran. Organiza la formación investigativa y agencia la investigación de docentes, estudiantes y jóvenes investigadores en relación a los objetivos y aspectos misionales de la JDC.
- *Comité de investigación*: Es el organismo que concentra y direcciona la gestión de investigación como actividad autónoma dentro de la Facultad, está dirigida por INICIEN Educación.
- Nivel Micro
- *Grupo de Investigación*: Es un espacio social que reúne a un conjunto de personas para realizar actividades investigativas, debidamente formalizadas, las cuales cumplen un plan de trabajo específico demostrando resultados mediantes los productos de investigación.
- *Semillero de Investigación*: Un semillero de investigación es un espacio académico que permite la vinculación de los estudiantes en el desarrollo de proyectos de investigación de diferente índole. Como parte de la investigación formativa, se fundamenta en la relación do-

cente-estudiantes, familiarizándolos con la práctica investigativa mediante un proceso de ensayo o actividad experimental. De esta forma se vinculan al sistema de investigación a título personal y de manera grupal, creando un historial investigativo con fines académicos y laborales.

Componentes de investigación

Por su parte, el **Proceso de Investigación** se articula en un sentido formal y de contenido, partiendo de la estructura propia de la investigación junto con los procesos de gestión que permiten el desarrollo de la misma. En este sentido se comprende que el proceso de investigación desde la Fundación Universitaria Juan de Castellanos (JDC) viene a representarse en un sistema de relaciones dinámicas que permiten articular componentes y procesos según las características y ubicación.

Los componentes de la investigación se basan en la relación estructurada de proyectos que se diferencian y complementan según el grado de problematización y complejidad que plantee. El grado de complejidad permite clasificar tres clases de actividades dentro de un campo científico: a) unas *líneas de investigación* que permiten la agrupación de proyectos dentro de un marco general de investigación en un campo científico. b). un *Macroproyecto* que plantea a nivel general problemas y temas que se desarrollan a largo plazo con la participación de varios actores los cuales participan de un interés investigativo general. c) Por último, los *proyectos* se entienden como la unidad básica de todo proceso investigativo, pues de ellos deriva el sustento de la actividad y la relación de intereses o problemas de actores y contextos sociales.

Dichos componentes tienen una dinámica interna y externa. Las *relaciones internas* hacen referencia a la dinámica investigativa que posibilita el desarrollo de procesos desde un aspecto espacio-temporal con la construcción de actividades de pertinencia local/particular y global/general; de la misma forma desde un aspecto organizativo definiendo caminos desde un plan general de investigación hacía la resolución de proyectos concretos (*Top down*) al igual que permite partir de la resolución de proyectos para la construcción y sustentación de macroproyectos (*Bottom up*). Las *relaciones externas* hacen referencia a la dinámica investigativa que posibilita el desarrollo de procesos interdisciplinares entendiéndolos como la relación de actores y programas disciplinares en una actividad común o que buscan la resolución de un problema específico que compete varias disciplinas.

Línea de Investigación: es el resultado de uno o varios proyectos de investigación, que de manera continuada e institucionalizada permite retroalimentar la actividad desarrollada, con fines de especialización, ampliación

o aplicación de actividades culminadas por los grupos de investigación. Dicha continuidad ofrece una identidad investigativa proyectada a mediano y largo plazo.

Macroproyecto: Es un proyecto a largo plazo que contiene una serie de actividades que articulan el proceso investigativo. Los Macroproyectos deben sustentar las líneas de investigación de la Facultad, respondiendo a las políticas educativas y las necesidades del contexto; que se caracterizen por contemplar recursos externos generados de alianzas estratégicas o participación en convocatorias externas tanto de carácter gubernamental (nacional, departamental y municipal), cooperación internacional y apoyo privado. Estos Macroproyectos pretenden promover resultados de investigación de impacto y con pertinencia científica y social en el entorno local, nacional e internacional.

Proyecto: Para la JDC es un proceso académico que genera nuevo conocimiento, mediante la aplicación de la metodología científica o las metodologías propias de cada disciplina, reconocidas por la comunidad académica.

Práctica/Pasantía: Las *prácticas* estudiantiles son un elemento constitutivo de la estrategia pedagógica de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, De acuerdo con la naturaleza de cada disciplina o profesión, estas prácticas constituyen asignaturas, serán objetos de evaluación e integrarán elementos y procesos de tipo social, profesional y académicos.

Para la JDC la *pasantía* es un trabajo que tiene como objetivo brindar al estudiante la oportunidad de aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos en la fundación. Son ofrecidos por empresas, Institutos de Investigación y/o Universidades.

2. Pedagogía de la investigación educativa

Se concibe la práctica investigativa en educación desde la posibilidad de crear cambios y solucionar interrogantes o problemas planteados por los investigadores mediante ideas y procesos o en otras palabras teoría y praxis. Volver a definir la relación de teoría y praxis es partir de una forma de conocimiento basada en la postura epistemológica histórica y temporalmente definida por la tradición científica occidental. Establecer la identidad de la relación promueve a la vez el reconocimiento de las corrientes pedagógicas que han planteado una postura discursiva en la construcción del campo educativo. La disposición de actores, recursos, ideas, objetivos y escenarios desde las diversas corrientes pedagógicas genera una forma particular de organizar y coordinar esfuerzos para la solución de problemas educativos. En otras palabras, la forma en que se conciba un proceso/para-

digma pedagógico de aprendizaje determina la manera cómo se organizan los recursos y actores en la investigación educativa.

Partir de lo mismo es permitir reproducir factores de dominación y desigualdad de oportunidades que se mantienen en el campo educativo. De igual forma permitir usar propuestas pedagógicas como artefactos abstractos de uso para la disposición de currículos y asignaturas es maquillar con tecnicismos la práctica transmisionista del conocimiento. La postura epistemológica y pedagógica que se tome es de gran importancia para entender cómo actúan y piensan los individuos el campo educativo y cómo se investiga en dicho campo. Hay que definir la investigación y su relación con la educación desde los métodos y la metodología como desde los problemas pedagógicos que planeta su enseñanza. Concebir la idea que *sólo se aprende investigación investigando* implica la relación teoría-praxis como dualidad constituyente de la investigación educativa (Bedoya, 2005). Sin embargo, el problema pedagógico que plantea el aprendizaje de la investigación tiene matices que no se contemplan explícitamente en los manuales de investigación, pues se presupone que debe existir una especie de "adaptación" del individuo a las normas definidas por el método científico.

La investigación educativa puede entenderse como una actividad dual que relaciona tanto el proceso de enseñanza/aprendizaje de la investigación como la investigación de la enseñanza/aprendizaje. Entonces, de dónde partir y cómo pensar esa dualidad para poder ser desarrollada en contextos de comunicación tecnológica e informacional.

John Dewey concebía la experiencia vital del individuo como punto de partida para la motivación del aprendizaje (1916). La experiencia para él es la relación de acciones y consecuencias interconectadas con actividades pasadas y futuras (proyección) diferenciadas en primarias y secundarias según el grado de reflexión y acumulación de conocimiento (Dewey, 1925). Lo importante de esta propuesta, más que las implicaciones propias del pragmatismo en la pedagogía, es que ésta se constituye en la base fundamental del aprendizaje de la investigación según los manuales metodológicos (Hurtado de Barrera, 2006; Hernández, 2003; Tamayo, 2003; Mayorga, 2002), pues estos incluyen este principio, la experiencia del individuo, como necesario en la selección del tema o problema. Esta petición de principio define la corriente epistemológica que busca concretar la problematización de la realidad desde un aspecto individual, centrado en la persona que experimenta. De allí que el educador o docente sea un guía que permite que el estudiante canalice sus experiencias en conocimiento analítico y reflexivo.

Por otro lado está la perspectiva de Vygotsky (1997) quién parte de la experiencia como actividad social del individuo en relación a su contexto cultural. No concibe la experiencia como un aspecto individual sino que

piensa al individuo en relación con el sistema social al cual pertenece. Para Vygotsky el papel de las herramientas y símbolos con los cuales los individuos conocen es fundamental para entender cómo se desarrolla y se reproduce culturalmente el conocimiento. Esta forma de entender el desarrollo cognitivo del individuo implica la elaboración de zonas de desarrollo próximo (*zone of proximal development*) en donde se crea una práctica pedagógica que reúna un docente/mentor y un estudiante/neófito en la solución de un problema práctico para los individuos. Dichas zonas se definen como "*the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers'* (Vygotsky, 1978, 86). De esta manera se logra definir que el proceso de enseñanza no está dado sólo por la disposición del individuo sino también por la organización de una actividad educativa apoyada/construida de manera colectiva para la búsqueda de fines específicos (Cheyne y Tarulli, 2005, 132)

En otras palabras, los objetivos pedagógicos de Dewey y Vygotsky vienen dispuestos por dos principios de organización del aprendizaje, que para la pregunta por la manera en que se inicia la investigación y cómo se forma en la dualidad propia de la investigación educativa resultan sumamente específicos. Como se observa, partir de la experiencia individual para la comprensión y planteamiento de la realidad delinea un movimiento estructural de abajo hacia arriba (bottom-up) es decir, permitiendo una apertura al desarrollo de formulación y problemas investigativos diversos pero sumamente indeterminados. Una actividad controlada y dispuesta para enseñar de manera efectiva los aspectos investigativos necesarios que deben saber los miembros de la sociedad, delineando así un movimiento estructural de arriba hacia abajo (top-down), es decir, permite concretar los intereses investigativos desde una postura determinada (Glassman, 2001). La diferenciación de estas posturas define estructuras de organización social del conocimiento para la investigación desde objetivos y fines similares pero de principios alternos.

Mario Tamayo ya contemplaba la posibilidad que existieran diversas maneras de realizar la investigación sobre la base tríadica del proceso de investigación: planteamiento-ejecución-investigación. En este proceso se presentan varias formas de realización y organización de la investigación que van desde el proyecto de investigación, pasando por la línea de investigación, el programa de investigación hasta llegar al plan de desarrollo. No obstante este movimiento no es unidireccional según el autor puesto que

> Entre la formulación de proyectos y los planes de desarrollo existe una gran relación. El camino comúnmente comienza en un proyecto y se pasa luego a la elaboración de varios proyectos siguiendo una deter-

> minada línea de acción, se concibe entonces un programa y finalmente un plan general que coordina todas las acciones. Pero también puede darse la relación inversa. Así, por ejemplo, en una universidad donde se quiera desarrollar investigación con docentes y alumnos, se puede establecer inicialmente un *plan general* de desarrollo, teniendo en cuenta la identidad o vocación académica y científica o los grandes objetivos de la institución, así como los recursos y las ventajas comparativas disponibles. Es decir, se establecen las metas generales a alcanzar. (Tamayo, 2003, 105-6)

Aunque el interés del texto fuera representar las diversas formas de hacer investigación, puede trasladarse este planteamiento hacía la cuestión pedagógica de ¿cómo realizar un proceso pedagógico de investigación educativa? Si relacionamos este problema con los fundamentos de Dewey y Vygotsky sobre la manera como aprenden los individuos, habría que contemplar la forma en que la organización misma de los objetivos, sean estos individuales o institucionales, generan diversos planteamientos de la investigación educativa.

Construcción de la investigación: propuestas y perspectivas

Como una forma de desarrollar un proceso conjunto de formación y aprendizaje desde las posibilidades y características culturales, económicas, organizativas y políticas de las comunidades y espacios educativos diversos, la pedagogía constructivista[3] busca el desarrollo cognitivo de los participantes en ambientes y situaciones generadas para que se experimente y practique la investigación. La cuestión principal será ¿por qué es necesario utilizar un proceso pedagógico de investigación constructivista?, ¿qué ventajas frente a otros procesos pedagógicos tendría sabiendo que es una participación centrada en el estudiante? Estos interrogantes permitirán ofrecer un mejor análisis, teniendo en cuenta que las posibilidades de aprendizaje que se tienen para ofrecer una práctica educativa no buscan la "verdad" o el único *modo de proceder* en educación, sino que se ajustan como una serie de postulados que permiten reconocer prácticas que pueden ser coherentes con los procesos investigativos y con los objetivos pedagógicos de una situación educativa particular.

Uno de los problemas principales en el reconocimiento de las propuestas pedagógicas es dar por supuesto que cada una de ellas es la postura final (teleológica) a la cual debe llevarse toda educación. Es decir, es un pen-

3 *El constructivismo puede pensarse tanto de una forma superficial como de una forma profunda para la construcción social de conocimiento, lo que implica que el aprendizaje no se convierta en un recetario de soluciones curriculares, sino en un programa de participación social de los estudiantes en la construcción de conocimiento en ambientes educativos. (Scardamalia & Bereiter, 2003, 1370-1373)*

samiento teórico que, polarizadamente, acepta o no acepta la propuesta, lo que ha permitido, en primer lugar, que desde la institucionalidad se prueben indiscriminadamente los modelos pedagógicos y, en segundo lugar, que se desechen por obsoletos sin haberlos analizado, criticado o refutado convenientemente. Si se quiere desarrollar una actitud dialógica, debe preguntarse más por las maneras como se puede proceder en la educación en los diversos contextos, en este caso de la investigación, apropiándonos de un acervo diverso de las formas de proceder y organizar una práctica educativa. Desde este grado de relatividad es de donde parte un análisis de las propuestas y perspectivas de la formación pedagógica constructivista de la investigación educativa.

El constructivismo parte de una premisa principal, y más que norma podría tomarse como una forma particular de trabajo colaborativo, es que "*lo que el alumno pueda realizar con ayuda en un momento dado podrá realizarlo más tarde de manera independiente, y que el hecho de participar conjuntamente con un compañero más competente o experto es precisamente lo que provoca las reestructuraciones o cambios en los esquemas de conocimiento que harán posible esa actuación independiente*". (Onrubia, 2007, 104) En esto consiste la *ayuda ajustada* que se materializa en la creación de un espacio social de experimentación y diálogo o Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). En general, una ZDP radica en crear espacios de interacción entre individuos mediante unas actividades propuestas para poder desarrollar ciertas habilidades que individualmente no podrían realizar, o como menciona Engeström: "la distancia entre las acciones cotidianas de los individuos y la forma históricamente nueva de actividad social que se puede generar colectivamente" (1987, 174). Aunque la discusión sobre la forma en que se desarrolla el proceso social dentro de una ZDP es variado, debido a su falta de precisión (Daniels, 2003, 90-102), lo principal es tomar este aspecto como una representación de un *espacio social de experimentación colaborativo* para la pedagogía de la investigación y cómo se diferencia de la formación operacional en investigación.

Tomando en cuenta la estructura de las fases de la zona de desarrollo próximo desde el planteamiento de Vasily Davydov (1988), Yrjö Engeström (1987; 2010, 79) desarrolla y organiza una secuencia de acciones para el aprendizaje por expansión, de la siguiente manera:

a) La primera acción es la de cuestionar, criticar o rechazar algunos aspectos de la práctica aceptada y la sabiduría existente. Se le llamará a esta acción el cuestionamiento (*questioning)*

b) La segunda acción es la de analizar la situación. El *análisis* implica una transformación mental, discursiva o práctica de la situación con el fin de averiguar las causas o mecanismos explicativos.

c) La tercera acción es el de modelar/crear *(modeling)* una nueva relación explicativa en algún medio claramente observable y transmisible.

d) La cuarta acción es la de *examinar el modelo* poniendo a prueba su funcionamiento y operación, con el fin de comprender plenamente su dinámica, potencialidades y limitaciones.

e) La quinta acción es la de *implementar el modelo* a través de aplicaciones prácticas, mejoramientos y ampliaciones conceptuales.

f) La sexta acción es la de *reflexión* y *evaluación* del proceso.

g) La séptima acción es la consolidación de los resultados en una nueva práctica estable.

Generalmente, la investigación formal e instrumental propone la formación individual frente a la experiencia vital de la persona, lo que traería consigo una reproducción del formalismo en función de los niveles de cumplimiento para el logro académico. Esto se da, principalmente, porque la ciencia como actividad social en un mercado particular, restringe el ingreso según jerarquías específicas y negociadas, dadas por un capital social o cultural de instituciones legítimas en el campo, distribuido de forma desigual para mantener la diferenciación, y es ese capital el que permite un grado de individuación frente a las expectativas de logro dentro del campo. Otro problema es el desfase que existe entre la pertinencia de la práctica pedagógica con el conocimiento científico operacional que se lleva al currículo, pues puede provocar que la exigencia instrumental no sea acorde con la forma de convivencia en el espacio educativo.[4] A contrario de ello, la idea de que exista un trabajo colaborativo no sólo implica que el desarrollo

4 *"El método científico se fundamenta en tres elementos que son la observación de datos, el cálculo y la prueba de ensayo –error. Pues bien, estos dos últimos pasos son muy buenos para el trabajo científico, pero fatídicos para el área social y para la problemática humanística de la persona, porque ni modo que calculemos la fuerza de los propios puños en el rostro de los compañeros o probemos los resultados del suicidio con la técnica del ensayo-error.*

Suena exagerado, pero es real: la vida de convivencia y la problemática diaria individual obtienen más eficacia con el aprendizaje de habilidades comprobadas por la sabiduría de personas valiosas que las pueden transmitir en una simple conversación, en vez de lograrlas mediante el experimento de laboratorio o el aprendizaje con los golpes de la vida." (Tovar, 2007, 69)

cognitivo dependa de la interacción, sino que además existe un grado de organización desde las posibilidades que cada cual tenga para poder apoyar un proceso investigativo, con el fin de que aquellos que posean mayor información puedan compartirla y socializarla para un aprendizaje colaborativo.

Desde la postura constructivista, un proyecto de investigación no debe ser sólo un forma procesual de llevar a cabo una actividad formalmente reconocida en el campo científico. *De forma pedagógica, el proceso de investigación puede entenderse como un espacio de creación conjunta y de aprendizaje colaborativo*. De esta manera, el proceso se desarrolla como un trabajo en donde se participa de una actividad socialmente definida, y desde la cual se integra a los individuos para organizar una figura o red de investigación. Más que pretender delegar todo el proceso investigativo a los estudiantes, en especial en una época donde la apertura de la investigación es evidente, el trabajo se realiza de tal forma que se "aprende a investigar investigando", desde un principio de imitación, práctica, colaboración e intervención; ateniéndose a las posibilidades que se tienen y no presuponiendo un sujeto prefigurado para pensar operacionalmente según la lógica de la investigación científica, sino desde una racionalidad del sujeto en contexto.

Si anteriormente se presuponía una adaptación de las personas a la teoría, lo que se propone ahora es cultivar una actividad investigativa desde el *apoyo mutuo*, desde la construcción conjunta de conocimiento en los contextos cotidianos y locales en los procesos investigativos. Lo que prima es el aprendizaje desde espacios ajustados para el mejoramiento de las capacidades, la apropiación de objetivos y actividades que terminen por crear una *sociabilidad* investigativa, no una división impuesta de labores, sino una integración cooperativa para un objetivo común. Por ello, el proceso de aprendizaje no niega la rigurosidad, sino que implica un *diálogo intersubjetivo y continuo* de participantes para desarrollar las actividades.

Debido a la propuesta de manejar el proceso investigativo desde una pedagogía constructivista, la idea misma de investigación se modifica en función del objetivo pedagógico, lo que permite identificar que para el desarrollo pedagógico de la investigación en primer lugar no se encuentra incluir a la persona en la lógica de la ciencia dominante y sus características históricas –como se ejerce en la literatura corriente de metodología y enseñanza de la investigación-, sino que se procede desde la puesta en marcha de objetivos comunes que se van desarrollando conjuntamente, o sea, los espacios para su experimentación pueden centrarse en la integración de los estudiantes a proyectos investigativos como *practicantes* de investigación. Es decir, personas que se sientan parte de un proceso investigativo con proyección a su contexto educativo o comunitario, para practicar y aprender

conjuntamente, no para reproducir un pensamiento teórico, puesto que uno de los problemas principales en la formación investigativa es la presuposición de un sujeto ideal, racional y experimentado, un sujeto formado para la lógica investigativa y su metodología. Este problema lleva consigo el desfase con la realidad situacional del estudiante y el creer que todos aprenden de igual manera, con los mismos códigos y técnicas.

El trabajo colaborativo debe estar a cargo de un *docente o líder investigador*, aquella persona que responda a las necesidades de *proponer*, *organizar* y *desarrollar* un proceso investigativo, el cual crea un espacio social de experimentación en donde participen los practicantes y desarrollen conjuntamente un proceso, con la idea de que es en la práctica en donde se puede controlar y ajustar la pedagogía a la realidad. El proceso pedagógico no debe entenderse como una transmisión de conocimiento de un líder de investigación a un practicante, en una forma unidireccional. Debe someterse a un proceso conjunto de creación y comunicación basado en el diálogo y el conflicto, como parte compleja de la vida en sociedad. Aprender en comunidad, atender las condiciones de los estudiantes y practicar de manera acompañada a un experto -sea éste académico o no-, así la pedagogía constructivista de la investigación educativa se presenta como *un proceso dialógico centrado en las actividades prácticas y organizadas en un contexto determinado para un objetivo común*.

Uno de los problemas principales es que para crear un paralelo entre el proceso de investigación como un espacio social de experimentación, es necesario comprender que como pedagogos lo principal no es sólo reconocer y reproducir un proceso instrumental de investigación sino llevar a cabo un proceso de aprendizaje conjunto. Para ello, el docente no debe centrarse en una operacionalización de la investigación sino en aspectos de acompañamiento y relación educativa. Pues el problema no radica en desarrollar capacidades investigativas de facultades que, supuestamente, ya se encuentran desarrolladas en el individuo. El docente debe centrarse en el sujeto más que en la norma y saber captar que los procesos de enseñanza de la ciencia no siempre están atados a la ideología dominante y el contenido curricular que se imponen por tradición, sino que el problema pedagógico de la investigación debe estar centrado en la vitalidad estética, ética y epistémica de la persona. Una operación tal podría parecer bastante complicada en los avatares de la ideología fundamentada en la triada ciencia-tecnología-innovación, pero cabe recordar lo dicho por Orlando Fals Borda: *una ciencia no deja de ser ciencia por ser modesta*.

3. Comunidad de Investigación Educativa en Red (CIER)

La Pedagogía de la Investigación Educativa en Red, mediante la configuración de una Comunidad de Investigación Educativa en Red (CIER-JDC), busca fortalecer y promover la investigación educativa en docentes y estudiantes, apropiando mecanismos y tecnologías de comunicación e información como espacio de relación, creando prácticas investigativas tanto de formación como de acción educativa e investigativa. De esta manera se propende por la configuración de comunidades investigativas en el campo educativo, puesto que se parte de la idea que sólo se puede desarrollar un aprendizaje satisfactorio de la investigación llevando a la práctica el proceso, es decir investigando. El proceso se configura como una actividad teórico-práctica, en donde todos los participantes encontrarán además de un proceso metodológico, como aspecto teórico, un proceso de acompañamiento investigativo aplicado al campo educativo, teniendo en cuenta los intereses investigativos consensuados desde un inicio del proceso. Los participantes podrán escoger el proyecto del cual quieren participar, y del cual serán parte activa para el desarrollo de objetivos.

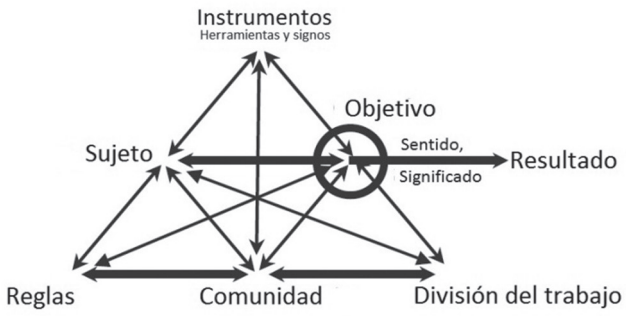
El propósito principal es conformar una comunidad investigativa en red, es decir, *llevar a cabo procesos de investigación en forma de aprendizaje autónomo, apoyados en mecanismos tecnológicos de comunicación en red*. La Comunidad de Investigación Educativa en Red (CIER) busca fortalecer y promover la investigación educativa en docentes y estudiantes, apropiando mecanismos y tecnologías de comunicación e información como espacio de relación, creando prácticas investigativas tanto de formación como de acción educativa e investigativa. De esta manera se propende por la configuración de comunidades investigativas en el campo educativo, puesto que se parte de la idea que sólo se puede desarrollar un aprendizaje satisfactorio de la investigación llevando a la práctica el proceso, es decir investigando. El proceso se configura como una actividad teórico-práctica, en donde todos los participantes encontrarán además de un proceso metodológico, como aspecto teórico, un proceso de acompañamiento investigativo aplicado al campo educativo, teniendo en cuenta los intereses investigativos consensuados desde un inicio del proceso. Los participantes podrán escoger el proyecto del cual quieren participar, y del cual serán parte activa para el desarrollo de objetivos.

Lo que nos interesa es conformar una comunidad investigativa en red, es decir, llevar a cabo procesos de investigación en forma de aprendizaje autónomo, apoyados en mecanismos tecnológicos de comunicación en red. Desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje mediante investigación aplicada a contextos educativos, continuando con un proceso de formación en educación en red que ha sido parte fundamental de la Fundación Univer-

sitaria Juan de Castellanos (JDC). Más que un anexo a la formación educativa, es una propuesta educativa que integra la investigación y la extensión en actividades coordinadas para la solución de problemas educativos en los campos de investigación que la Facultad de Educación de la JDC ofrece.

4. Proceso estructural de la investigación educativa

Para pensar el proceso de la investigación desde el proceso, se concibe la síntesis de teoría y práctica, es decir la idea de que *a investigar se aprende investigando*, tomando al proceso como una serie de actividades, para ello se concibe una estructura organizativa de la actividad humana como la plantea Leontiev (1977, 1978), tratando de desarrollar una estructura de gestión de la investigación a distancia. En ese sentido la investigación se torna en un proceso de desarrollo de facultades estructurales de individuos formalmente organizados para el cumplimiento de un objetivo, para ello se basa en una serie de herramientas que logran, no sólo permitir el desarrollo de la reflexión del objeto como un punto de partida epistemológico, sino la construcción del mismo en un proceso social donde se incluye en un ambiente de normas, actividades y procesos relacionales como la división del trabajo social. Para el caso, la estructura de la actividad según Engeström se presenta de la siguiente manera:

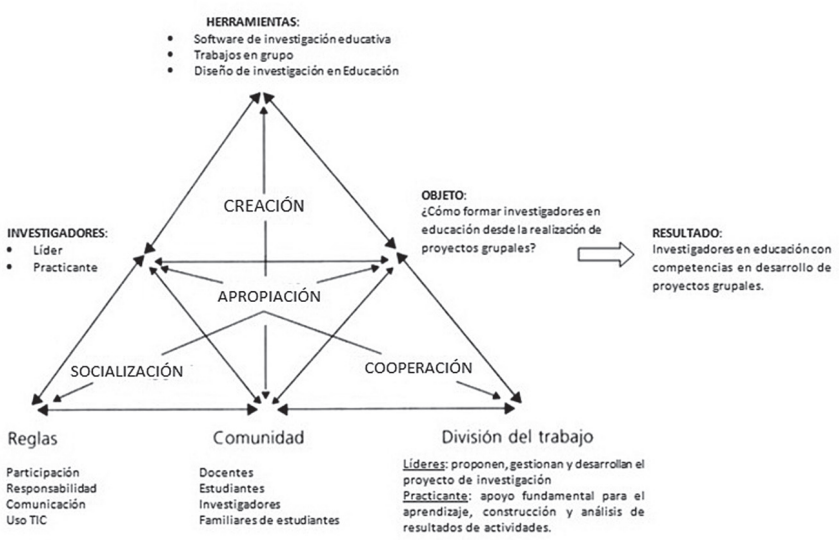


Gráfica 2. *Modelo General de un Sistema de Actividad (Engeström, 1987, 78)*

Según Juarez, Buenfil y Trigueros (2008), los componentes del sistema de actividad consisten en varios subsistemas: La parte superior, que es la parte principal de la estructura, radica en un sistema de **producción** que involucra a un sujeto, un objeto y unas herramientas o artefactos de mediación que se utilizan para la realización de los fines propuestos. La dinámica se da en función de los motivos planteados por el sujeto de la actividad. El subsistema de **consumo** implica cómo se relacionan la comunidad con el sujeto para alcanzar los fines propuestos. El subsistema **intercambio** desa-

rrolla la relación de la comunidad con el objeto según la división de labores que es base fundamental de una sociedad o asociación para la realización del trabajo colaborativo. Por último, el sistema de **distribución** vincula al sujeto con las reglas o normas que direccionan las actividades, sean estas dispuestas a manera consensuada o externa.

Como una forma de comprender el desarrollo de la actividad en investigación educativa, y tomando como motivo de la actividad la formación de investigadores en educación con competencias en desarrollo de proyectos grupales, se presenta la siguiente estructura de la actividad investigativa:



Desde la teoría de actividad se toma la estructura y se nutre de la investigación como un proceso basado en el conocimiento, tomándolo como una representación de aspectos sociales y culturales, en donde la visión económica de la actividad social da paso a la explicación pedagógica de la misma, es decir el proceso de producción, intercambio, distribución y consumo, da paso al de creación, cooperación, socialización y apropiación, respectivamente. A continuación se explica en qué consiste la estructura de investigación educativa basada en la teoría de la actividad.

En el proceso de **creación**, los investigadores son la figura del sujeto de acción, quienes ingresan en la actividad investigativa en educación definiendo unos roles, que son el líder o los practicantes. La relación en producción se encuentra vinculada con las herramientas utilizadas para alcanzar los objetivos (objeto) o motivos de la actividad. Dichas herramientas son el software de investigación, los trabajos en grupo y el diseño de investiga-

ción, aspectos de gran importancia para la formación de investigadores y que se apoya de contenidos metodológicos. Se responde a la idea de *por qué* se realiza la actividad.

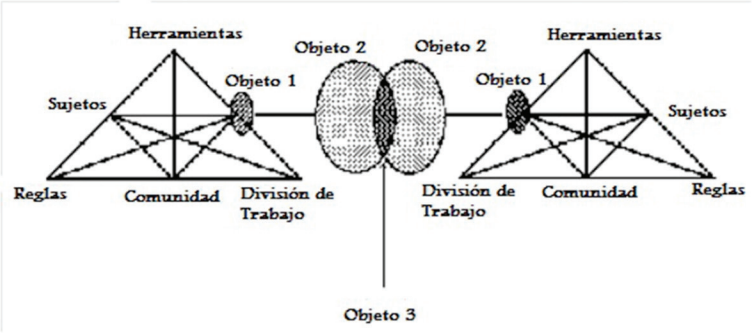
El proceso de **apropiación** implica la relación de los investigadores con la comunidad educativa, es decir los docentes, estudiantes, familiares de estudiantes y otros investigadores. La organización de la comunidad implica también el *espacio social* donde se desarrolla la actividad educativa. Los participantes de la investigación educativa tendrán la posibilidad de compartir el proceso de forma extensiva, pues es a la propia comunidad a quien se dirigen los fines de la investigación. Se responde a la idea de *para quién* o *para qué* es la actividad.

El proceso de **cooperación** y **socialización** explica el *cómo* se desarrolla el proceso o las actividades. El primero se organiza sobre una serie de normas que comprenden actitudes y aptitudes de los integrantes para el cumplimiento de los objetivos, y se inclina por la formación del sujeto. El segundo, la distribución, se plantea la manera como se organizan la comunidad o los actores de la investigación asignando actividades para la construcción del conocimiento o la solución del problema. La división del trabajo corresponde a la formación de roles, con "libretos" que no construye un director externo, sino que se relata performativamente según las capacidades, e intereses del propio actor. En esto radica la idea de formación autónoma de las competencias investigativas por parte de los practicantes y los líderes o directores del proceso.

De esta manera se relata el proceso de investigación como sistema de relaciones y actividades. En cierta medida lo dinámico de la estructura radica en las contradicciones internas, diálogo con otros procesos e investigaciones y las posibilidades de retroalimentación y reflexión de nuevos sujetos, herramientas o fines. Conforme a ello, y teniendo en cuenta que toda actividad se transforma o materializa como una operación cuando se representa como una relación de medios y fines, seguidamente se presenta la operacionalización de la estructura de la investigación educativa en el proceso curricular de investigación.

El trabajo en Red desde la teoría de la actividad se desarrolla en la transformación de la unidad conceptual de la actividad en relación con otras unidades, asociaciones o actores, Engeström (2010) formula un desarrollo dinámico de la actividad social, lo que permite que tanto el conocimiento como los objetivos se transformen al interactuar con otros. Esto sustentaría el proceso pedagógico de la investigación educativa en la medida en que

los autores y comunidades puedan cambiar y modificarse constantemente en función del encuentro, socialización y externalización que luego permitiría la internacionalización y modificación de normas, herramientas, actores y objetivos. Ese cambio permitiría visualizar una organización dinámica



Gráfica 3. *Tercera generación de la Teoría de la Actividad (Engeström, 2010)*

Desde esta perspectiva se plantea un trabajo curricular coherente con la dinámica interna y externa de una organización comunitaria con fines investigativos comunes. El desarrollo de las redes depende del grado de integración y continuidad en la solución de problemáticas conjuntas que busquen una participación, no sólo académica, sino a la vez política, cultural y económica para la configuración de otros procesos de sociabilidad que no partan de estructuras institucionales jerarquizadas, sino de aspectos regionales que acojan intereses, necesidades y posibilidades de la comunidad educativa en general desde la investigación, como un proceso histórico y epistémico para la comprensión y transformación de la realidad social y educativa.

5. ¿Cómo pensamos la formación de docentes en este nuevo escenario?

Creemos que la formación de los profesores debe conducir al nuevo perfil del docente centrado en la investigación, con hábitos de estudios, planificador, creativo, innovador, respetuoso, crítico y con verdadero interés por la docencia. Para que el profesor aprenda a conocer, a hacer, a convivir y a ser, el docente se debe comprometer con un estilo pedagógico que promueva la transformación de los alumnos en personas activas, investigadoras, críticas, reflexivas y dialogantes.

El modelo de enseñanza-aprendizaje tiene que despertar la creatividad, plantear situaciones problemáticas, que conecte los conocimientos con el

mundo de la vida, que ponga el diálogo en el centro del proceso, que estimule la reflexión y que apueste por el cambio. La meta prioritaria e inexcusable de toda institución universitaria no es otra que contribuir a la construcción de una sociedad en la que cada ser humano tenga la oportunidad de desarrollar una vida plena, satisfactoria y productiva.

La formación del nuevo docente está orientada por fundamentos filosóficos, epistemológicos, psicopedagógicos y socioculturales. El docente del presente siglo debe ser un mediador para la construcción del conocimiento científico y tecnológico para dar solución a problemas y satisfacer necesidades de la sociedad contemporánea, no puede encerrarse en el marco de sus intereses inmediatos, porque el desarrollo científico y tecnológico han acortado las distancias y superado fronteras haciendo de los países de la tierra una verdadera sociedad del conocimiento; la formación de los profesores debe aprovechar los adelantos que nos proporciona la cultura pedagógica universal y enriquecerla con aportes de una educación innovadora acorde a nuestra idiosincrasia, basada en una pedagogía experimental.

En las formas de educar no ha existido coherencia en la concepción filosófica, ya que su diseño curricular se sustenta en el desarrollo de contenido teóricos de las diferentes ramas del conocimiento, de acuerdo a una lógica interna de las ciencias y cuando da el paso hacia un desarrollo curricular la planificación se centra en función de objetivos medibles y observables, de tipo conductual, que responden a un paradigma educativo centrado en productos. Por esta razón aunque se ha logrado cierto tecnicismo en el manejo de las taxonomías de los objetivos, lo que realmente se ha realizado en las aulas es un desarrollado a partir de los contenidos teóricos dela ciencia, la filosofía, el arte y en general de la memorización de procesos tecnológicos que no siempre desembocan en el ámbito de la práctica.

La formación docente y sus implicaciones en la práctica pedagógica profesional se fundamenta en las siguientes proposiciones: i) el conocimiento es el reflejo interpretativo, activo, original e ideal de los objetivos dela realidad en la conciencia y se produce por la realización dialéctica de elementos de la subjetividad del hombre y de la objetividad del objeto; ii) el conocimiento científico es el reflejo de los objetivos de la realidad en movimiento debidamente demostrado o comprobado en sus características, propiedades y relaciones; y, iii) la ciencia es un sistema de conocimientos en desarrollo, los cuales se obtienen mediante los correspondientes métodos cognoscitivos y se reflejan en conceptos exactos, cuya veracidad se comprueba y demuestra a través de la práctica social; consta de dos elementos básicos que son producto y proceso.

Fundamentos Psicopedagógicos. La formación docente constituye el epicentro desde donde se inicia la innovación educativa. La formación se fun-

damenta en las siguientes teorías psicológicas: i) teoría genética y constructivista de J. Piaget, ii) el aprendizaje significativo de D. Ausubel, iii) el aprendizaje por descubrimiento y solución de problemas de J. Bruner y iv) la zonas efectivas, potencial y desarrollo próximo en la teoría de la actividad de Vygotsky, Luria y Leontiev y en sus desarrollos posteriores. Se puede afirmar que como alternativa frente al paradigma conductista del aprendizaje se diseña en esta reforma un modelo educativo de formación docente centrado en las teorías cognoscitivistas del aprendizaje, porque toma en cuenta los procesos del pensar como elementos básicos del mismo, constituyéndose en una alternativa humanista que permite rescatar los valores del hombre como persona y como ser social.

Fundamentos Socioculturales. La educción no tendría sentido si no la consideramos como un conjunto de acciones intencionadas en el seno de una sociedad donde deberá forjarse la imagen del hombre y la mujer que aspiramos formar, con la finalidad de cumplir con los niveles sociales en relación a una tabla de valores éticos que posibilite la convivencia creadora en un ambiente de bienestar y ayuda mutua. La educación es un fenómeno social, por lo que se hace necesario el proceso de adaptación del ser al ambiente cósmico y humano. La educción sistemática, en la cual el proceso educativo cuenta con planificación y dirección definidos por objetivos expresos, procurando la capacitación de la conciencia individual para garantizar su participación en el seno de la colectividad. De esta manera vemos que las necesidades que surgen en la sociedad se resuelven con la intervención y la acción mutua de sus miembros, ya que la producción de riqueza o simplemente la capacidad económica es generada por el trabajo.

A manera de conclusión

En general, el panorama de la pedagogía de la investigación representada en una forma de organización educativa llamada Comunidad de Investigación Educativa en Red (CIER), es sólo una propuesta de trabajo, una plataforma de diálogo que permitirá la socialización de actividades investigativas en trabajo comunitario, con la pertinencia de posibilitar espacios de difusión del conocimiento de las comunidades educativas, donde estudiantes y docentes tengan como finalidad el entendimiento pedagógico de la investigación más que el desarrollo normativo de la ciencia. La diferencia entre esos dos aspectos de la relación investigación-pedagogía es lo que permite diferenciar el desarrollo de una investigación teórica de la construcción de una pedagogía de la investigación educativa. Al ser CIER sólo un espacio de diálogo que reflexione la mencionada relación, se espera una apertura y participación para encontrar diversas formas de vivir, reflexionar y actuar en la educación.

Literatura citada

Bedoya, J. (2005) *Epistemología y Pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y métodos pedagógicos*. Bogotá: ECOE Ediciones.

Cheyne, A. & Tarulli, D. (2005) "Dialogue, difference and voice in the zone of proximal development" *En:* Daniels, Harry. *An Introduction to Vygotsky*. London: Tailor y Francis Group. 122-144.

Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Davydov, V. (1988) "Problems of developmental teaching: The experience of theoretical and experimental psychological research. Excerpts (Part II)", *Soviet Education*, 30, 9: 3–83.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Free Press.

Dewey, J. (1925). *Experience and nature*. Chicago: Open Court Publishing.

Engeström, Y. (2010) "Activity Theory and Learning at Work". En: Malloch, M.; Cairns, L.; Evans, K.; O'connor, B. *The SAGE handbook of workplace learning*. SAGE Publications: 74-89.

Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Glassman, M. (2001) "Dewey and Vygotsky: Society, Experience, and Inquiry in Educational Practice". *Educational Researcher, 30, 4*: 3-14

Hernández Sampieri, R. *et. al*. (2003) *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Hurtado De Barrera, J. (2006) *El proyecto de Investigación*. Caracas: Quirón Sypal.

Juarez, M. Buenfil R. & Trigueros M. (2008) "De las prácticas convencionales a los ambientes de aprendizaje colaborativo a distancia. Un estudio con profesores de ciencias de bachillerato desde la teoría de la actividad" *Revista Mexicana de Investigación Educativa 13, 39*. pp. 1055-1083.

Leont'ev, A. (1977). "Activity and Consciousness". En: Leont'ev, A. (2009) *The development of mind. Marxists Internet Archive*: 395-419. Consultado en: www.marxists.org/archive/leontev/works/development-mind.pdf Fecha: 7 de diciembre de 2012.

Mayorga, C. (2002) *Metodología de la investigación*. Bogotá: Editorial panamericana.

Onrubia, J. (2007) "Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas". En: *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Grao.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2003) "Knwoledge Bulding" En: *Encyclopedia of Education*. New York: MacMillan Reference.

Tamayo y Tamayo, M. (2003) *El proceso de la investigación científica*. México: Editorial Limusa.

Tovar, R. (2007) *Constructivismo práctico en el aula*. México: Trillas.

Vygotsky, L. (1997). *Educational psychology*. Boca Raton, FL: CRC Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Ecología social y educación: reflexiones y aportes para su estudio

Daniel Roberto Vega-Torres[1]

Introducción

Desde hace varios años, la relación Educación y Ecología en Colombia ha devenido en construcción, puede decirse que se establece con la implementación de cursos de ecología en los años setenta (Decreto 1337 de 1978), luego con la formalización de la educación ambiental a nivel oficial en el país con la Ley General de Educación de 1994,[2] la creación de Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) mediante Decreto 1743 de 1994 y, por último, consolidándose con la Ley 1549 de 2012 "por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial". Como

1 *Sociólogo Universidad Nacional de Colombia, Magister (c) en Historia. Docente-Investigador Instituto de Investigaciones Científicas en Educación, Lider grupo LERD. Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Tunja (Colombia). dvega0406@ hotmail.com.*

2 *Sobre Líneas Transversales del Sistema de Educación. "Artículo 40: La educación ambiental para el desarrollo humano sostenible tendrá como propósito que los educandos adquieran conocimientos con el fin de fomentar actitudes y comportamientos individuales y colectivos, para mejorar las relaciones entre los seres humanos y de éstos con el entorno. Procurará desarrollar habilidades para potenciar un desarrollo humano sostenible en la búsqueda de una mejora sostenida de la calidad de vida de la sociedad".*

resultado se encuentra una práctica pedagógica institucionalizada con una lógica y dinámica relativamente autónoma. No obstante, pese a su regulación, el trabajo ha sido disperso y aislado en la medida en que: 1. Se comprende que la educación acoge un contenido o problema como un aspecto a tratar curricular y transversalmente; 2. La problemática ambiental se desarrolla como un proyecto investigativo *recontextualizado* para poder integrar de manera micro-social una actividad proyectada a resultados académicos para su evaluación; 3. Se toma el fenómeno ambiental como un indicador de formación educativa. 4. Se mantiene, en mayor medida, la idea del ambiente como un aspecto natural y conservacionista que corrige los errores de la industrialización, pero en donde no se concibe una forma de mejorar las condiciones a partir de la transformación de las causas que producen el daño ambiental.

Una práctica tal se concibe como un proceso unidireccional, con unos intereses controlados por las posibilidades que brinda la estructura educativa del país. Entonces, surge la pregunta sobre ¿Qué es lo que podemos entender por una aproximación ecológica *para* y *desde* los contextos escolares? Podemos mencionar que de forma general los límites de la norma se encuentran en la comprensión de lo ecológico, ya que en muchos casos lo que se ha querido mantener es una idea ambientalista de protección de los recursos para un desarrollo sustentable de la población, que a la larga puede ser entendida como una tendencia al neoliberalismo ambiental (Gudynas, 1995), y no se profundiza en otras tendencias o formas históricas de representación de lo ecológico que comprometen de manera directa las causas de los problemas ambientales y proponen formas de ser, saber y convivir distintas a la formación estandarizada que reproduce el sistema educativo. Pensar una educación desde otros paradigmas de lo ecológico es necesario para transformar, no sólo a los individuos desde una formación crítica y reflexiva, sino al mismo sistema de educación que reproduce intereses, modelos y prácticas que refuerzan las causas sociales de los problemas ecológicos.

El presente texto muestra *otra* forma de relacionar la Ecología con la Educación, planteando en primera medida que no existe sólo una forma de entender lo ecológico sino que, como práctica sociocultural que es, existen Ecología(s) o representaciones diversas y discontinuas, que permiten examinar intereses políticos, académicos y económicos que sustentan su diversidad. Tomando en cuenta esto, se hace una breve revisión histórica y conceptual del fenómeno con el fin de proponer a la Ecología Social como una postura político-académica que permitiría reconocer y visualizar cambios necesarios para pensar socio-ecológicamente una educación que

contribuya, no a los intereses desarrollistas que sustenta el Estado, sino a una idea del Bien vivir de la población, aspecto que no siendo superficial requeriría de una transformación de los propósitos de la organización social y educativa. Esto se ilustra con la importancia de la transición de un desarrollismo económico a una idea del Bien vivir contemplada en la integración de la diversidad cultural y la autonomía regional para una formulación de la educación como una actividad contextualizada, destinada a la igualdad y la justicia social.

1. Ecología(s): Representaciones académicas, políticas y sociales

Se entiende por *Ecología(s)* a un cuerpo de representaciones asociadas a prácticas socio-culturales históricamente definidas, productos del consenso político, académico y social que pueden materializarse en códigos (significados-discursos) que permiten identificar intereses diversos y discontinuos, de grupos sociales institucionalizados y no-institucionalizados que en su devenir han tornado a proyecciones en algunos casos conjuntas y en otras contradictorias. En este sentido, lejos del esencialismo y objetivismo con que se ha cargado el concepto desde los discursos ambientalistas, la definición plural encubre una problemática que se visualiza en el reconocimiento de lo que podríamos entender por este estudio y, desde allí, cómo podría relacionarse con la educación al ser una disciplina autónoma. A continuación se presenta una visión general de lo ecológico en diversas representaciones.

Ecología y Sociobiología

En 1866, el biólogo alemán Ernst Heinrich Haeckel en su libro *Generelle Morphologie der Organismen* (*Morfología general de los organismos*), en coherencia con los planteamientos darwinistas para la explicación de la vida orgánica, integra el término *Oecologie* (ecología) el cual define como el estudio de las relaciones del organismo con el mundo exterior que lo rodea, tanto por condiciones de existencia orgánicas e inorgánicas, presentándose así como una parte de la biología evolucionista.[3] Se rescata que

3 *"Unter Oecologie verstehen wir die gesammte Wissenschaft von den Beziehungen des Organismus zur umgebenden Aussenwelt, wohin wir im weiteren Sinne alle "Existenz-Bedingungen" rechnen können. Diese sind theils organischer, theils anorganischer Natur; sowohl diese als jene sind, wie wir vorher gezeigt haben, von der grössten Bedeutung für die Form der Organismen, weil sie dieselbe zwingen, sich ihnen anzupassen. Zu den anorganischen Existenz -Bedingungen, welchen sich jeder Organismus anpassen muss, gehören zunächst die physikalischen und chemischen Eigenschaften seines Wohnortes, das Klima (Licht, Wärme, Feuchtigkeits- und Electricitäts - Verhältnisse der Atmosphäre), die anorganischen Nahrungsmittel, Beschaffenheit des Wassers und des Bodens etc." (Haeckel, 1866, 286).*

junto al término ecología se presenta el término *Chorologie* (Corología), como la ciencia de la distribución espacial de los organismos a partir de su expansión geográfica y topográfica en la superficie de la tierra, tanto de forma horizontal como vertical, es la topografía y geografía de animales y plantas (Haeckel, 1866, 287). Más que una disciplina o profesión delimitada, la Ecología parte de un reconocimiento dinámico de las relaciones dentro de sistemas específicos para su medición y estudio. En general, la propuesta de Haeckel está integrada por el estudio de las relaciones de seres vivos con otros organismos desde sus posiciones en un espacio orgánico/inorgánico determinado. Este esfuerzo comprensivo dentro de la teoría evolucionista permitiría hacer partícipe al hombre de dicho estudio como objeto de análisis (Darwin, 1859; Haeckel, 1891), dando una primera imagen de lo que será la problemática de la Ecología en el siglo XX.

A mediados del siglo XIX se encuentra un ambiente intelectual europeo que pretendía tomar un cambio científico naturalista evolutivo para dar sustento biológico a la explicación de las relaciones humanas, como fue el caso del evolucionismo social o *sociobiología*, que tomaba las sociedades como un organismo análogo a un ser vivo en general, corriente representada en especial por Herbert Spencer. El estudio de la biología y la sociología aparecen en la obra de Spencer como un complemento que parte de la base evolutiva de los organismos vivos para entender el grado de especialización y adaptación que provoca la lucha por la existencia del más fuerte en la configuración de sociedades (Spencer, 1882, 1898), base que no presupone necesariamente un aspecto racista y colonizador, sino que se integra a una discusión propia del ambiente social y cultural de la época para defender o atacar la postura economista y política de Europa en el siglo XIX. Más que una búsqueda inicial del estudio de la Ecología, es importante identificar el paradigma científico que permitió que durante la segunda mitad del siglo XIX se concibiera en Europa la necesidad de explicar mediante el evolucionismo la vida en sociedad de los seres humanos.

Frente a esta postura evolucionista, la obra de Piotr Kropotkin contradice la base del cambio social dada por la lucha del más fuerte (*Struggle for existence*), sustentada indirectamente para justificar el proceso imperialista, racial, económico y político europeo en el mundo (Huxley, 1891). Aunque en textos como *la Moral anarquista* (1891), *La conquista del pan* (1892) o *Campos, fábricas y talleres* (1899) este autor contribuye a fortalecer una crítica frente a la concepción naturalista competitiva del ser humano, es en su libro *Mutual Aid* (1902) donde propone directamente que, contrario al evolucionismo, el ser humano es parte de un proceso social de ayuda mutua que se presenta tanto en los animales como en humanos.

Desarrolla su idea, a manera histórica, tanto en sociedades "primitivas" o "bárbaras" como en la época medieval y decimonónica con el fin de obtener una representación del progreso humano mediante la cooperación social, puesto que para dicho autor "progressive development and mutual aid go hand in hand, while the inner struggle within the species is concomitant with retrogressive development" (Kropotkin, 1902/1914, 220).

Así, la Ecología como estudio disciplinar propuesto a fines del siglo XIX ha permitido la reflexión de la relación naturaleza y humanidad como un resultado del proceso científico moderno ilustrado. Podemos llamar *Ecología evolucionista* a la corriente naturalista derivada de la comprensión positivista de las ciencias para explicar sistémicamente la realidad desde la naturaleza como objeto/sujeto de estudio. Puede pensarse el trato ecologicista como una actitud académica biocéntrica de estudio en donde se jerarquiza y categoriza la realidad desde lo natural hacia lo social, entendiendo este fenómeno como parte de un resultado. La disposición naturalista viene acompañada de una corriente basada en el darwinismo y en corrientes filosóficas decimonónicas evolucionistas. Básicamente se entiende, en este caso que la Ecología es un biologismo que organiza su objeto de conocimiento en donde se borran las barreras de lo social y de lo ecológico, asemejando a una "zoología social" -estudio que tras su aparente neutralidad científica encubría una función política conservadora- debido a que "se insistió tanto en la victoria biológica del más fuerte, en el valor de la lucha por la vida en el campo social, que las fronteras entre la sociología y la zoología llegaron a ser indiscernibles" (Menezes & Uribe, 1965, 985).

Ecología Humana

Paralelo al esfuerzo sociobiológico que constituyen la Ecología y la Corología, durante las dos primeras décadas del siglo XX en Occidente, el interés científico se modifica frente al proceso del crecimiento urbano, el objetivo científico se traslada a una problemática poblacional tratando de configurar la relación del ser humano con su medio en las grandes ciudades. El papel de la población en el crecimiento urbano gracias a la modernización e industrialización en el capitalismo se convierte en uno de los problemas de comprensión socio-ambiental de relevancia para países como Estados Unidos, este interés permite la configuración de un paradigma distinto que relaciona lo ecológico y lo social en los estudios sociológicos de la escuela de Chicago en donde aparece por primera vez el término *Ecología Humana* (EH) para representar el interés de los estudios sociales en la comprensión del hombre y el medio ambiente en la formación de las ciudades, es decir, se pretende una explicación de un nuevo proceso social: la urbanización.

Con un marcado interés científico evolucionista, la obra *Introduction to the science of sociology* de Robert Park y Ernest Burgess describe la EH como un aspecto complementario de la competición social. “The ecological conception of society is that of a society created by competitive co-operation” (Park & Burgess, 1921, 558). Es un desarrollo del evolucionismo social que intenta dar explicación de la competición, el control, la adaptación y el progreso de las comunidades por medio de un proceso análogo al de plantas y animales. La EH se presenta en un primer momento como un estudio socio-biológico de los humanos junto a otras formas de comunidades no-humanas, reiterando el grado de compromiso científico ideológico. Para 1936, Park formaliza el estudio explicando los rasgos de una sociedad como una economía biológica (*biological economy*) sustentada en el equilibrio y la competencia desde la interacción de cuatro factores fundamentales: 1. Población; 2. Artefactos (cultura material); 3. Creencias y Valores (cultura inmaterial); y 4. Recursos Naturales que mantienen el balance biótico y el equilibrio social (Park, 1936, 15). Aunque se busca generar un estudio desde la biología, la EH comprende las particularidades culturales de la humanidad, diferenciándola de otras especies o seres vivos. Así, la EH se entenderá como el estudio del balance biótico y el equilibrio social, su mantenimiento, su perturbación y el análisis de la transformación de dicho orden a otro.

Tomando los aportes de Park y Burguess, desde la década de los cuarenta Amos Hawley intenta crear una autonomía teórica del estudio de la sociología y la biología, definiendo a la EH como “the study of the development and the form of communal structure as it occurs in varying environmental contexts” (Hawley, 1944, 404). Este estudio tenía como problemática aspectos como: a) la sucesión de cambios que permiten que un agregado de individuos terminen formando una comunidad de interdependencia, b) la manera como una población se ve afectada por su medida, composición, velocidad de crecimiento y decrecimiento (Hawley, 1941), c) el papel de la migración para el desarrollo de la comunidad y su estabilidad, d) el número relativo de funciones varias que componen la estructura comunal, junto con los factores que hacen posible el cambio (Hawley, 1944, 405). Aunque el estudio tiende a dejar el biologicismo decimonónico que había permanecido en la teoría social, se concebía la necesidad de comparar el estudio con la ecología de plantas y animales para justificar un estudio científico social autónomo, para que así no perdiera el conceso positivista que tenía la Ecología. Dicha autonomía permitió que la EH extendiera su estudio, desde la base teórica de *un* orden social, a problemáticas como la delincuencia, la desorganización familiar, vida religiosa, comunicación, transporte, etc. (Wirth, 1945).

La EH, como representación disciplinar se centra en el ser humano como centro de análisis, pero mantiene su estudio desde los principios biológicos para entender la dinámica de las relaciones humanas como un nicho ecológico más entre otros. Esto acarrea cierta continuidad de los estudios biocéntricos, lo que implica que se reproduzca una idea academicista de la relación ecológica como un sistema conceptual que permite entender la realidad social, aquello que se reproduce como un "residuo" de la clasificación biológica de lo humano en relación con otras especies. Uno de los problemas que conlleva esta forma de clasificación es dar por "natural" que el estudio biológico sea "verdad", concibiendo la naturalización del sistema de clasificación orgánica/inorgánica y de la comprensión natural de lo humano desde un paradigma positivista que recupera la idea esencialista y objetivada de la sociedad. En ese sentido, se logra reproducir la naturalización de la vida en sociedad como un hecho comprensible desde la Ecología, problematizando de manera abstracta y pasiva el ser social.

En general, a pesar de las modificaciones conceptuales (Hawley, 1950; 1986), esta postura parte del estudio biológico para comprender la sociedad, representándose como un proceso teórico-académico que intenta relacionar la biología con la sociología como si se tratara de un ajuste de la realidad a la clasificación morfológica y corológica, lo que permite negar de principio la problematización de lo real para detenerse en lo abstracto, en lo ideal, por ello se explica que la EH no atienda de forma principal los problemas sociales. El estudio de la EH en la segunda mitad del siglo XX recibe críticas desde la sociología en cuanto a cómo se comprende lo "ecológico", esto debido al fracaso de la idea del progreso científico que abanderaba el proyecto político de la modernidad, lo cual propende por un giro a la reflexión social de la ciencia ecológica, más que por una reflexión científico natural (Catton, 1994, 84).

Regionología

En Colombia, la importancia de la reflexión de la relación hombre y espacio ecológico durante la primera mitad del siglo XX se desarrolló con la llegada de los estudios regionales o *regionology* impulsada por Thomas Lynn Smith (1944, 1948), la cual ubicaba la relación del hombre con la tierra desde la configuración cultural y económica, permitiendo entender las características poblacionales de las regiones del país. Este estudio ofreció la posibilidad de configurar la sociología en el país como un aspecto interdisciplinar.[4] Aunque el término no estaba necesariamente marcado por la

4 *"It would also be my contention that there is no place in our field for regionalism, although there might very well be a systematic body of fact and theory which would be called regionology. If my analysis*

tradición de la EH de la escuela de Chicago, pues su vertiente teórica se nutría de los trabajos socioculturales de Pitirim Sorokim, los términos de población y región presentan un interés de explicar la relación de los sujetos sociales con los recursos naturales y cómo estos determinaban relativamente la forma de organización y desarrollo económico de la población. Este estudio se conoció dentro de la disciplina como sociología rural y permitía resolver, desde el estudio científico social, la disposición geográfica y ecológica de las sociedades latinoamericanas en espacios definidos por aspectos políticos, económicos y culturales, diferenciándose de la EH por su énfasis en la problematización de la realidad social.

Uno de los cambios significativos de este proceso frente al desarrollo de la EH es que se maneja una visión de mundo que no parte de la urbanización a gran escala como base del problema, sino que se interesa por generar un proceso de estudio científico de las regiones rurales y desde las posibilidades propias de cada comunidad. Este proceso, aunque no toma el problema ambiental como base del estudio social, identifica la necesidad de reflexionar la tierra y su uso como parte de la organización socio-económica de una población. Puede relacionarse más con la referencia "ambiental" de los geógrafos, que la "ecología" de los biólogos, aunque en varios aspectos relacionales pueden asemejarse, como el uso de términos de población e interrelación en un sistema.

Esta forma de diferenciación de la población entendida desde las necesidades particulares de las regiones en función de la relación del hombre con la tierra, permitirá diferenciarse sustancialmente del paradigma biologicista, y se encaminará a poner de base las relaciones económicas y culturales, lo cual permitirá desarrollar un estudio continuo de la problemática latinoamericana que se consolidará en las propuestas de desarrollo rural en la segunda mitad del siglo XX, demostrando un aspecto autónomo de la manera en que los individuos se relacionan y reflexionan en su entorno. La Regionología, como estudio de la realidad social se convertirá en parte fundamental de los intereses de la ciencia social en Latinoamérica.

Ecologismo y Ecología Profunda

Con el advenimiento de una sociedad industrializada, articulada por formas de producción capitalista, se permite observar el resultado de la creciente tendencia antropocéntrica del sistema de producción que pro-

is valid such things as Malthusianism or neo-Malthusianism, environmentalism, and geo-graphical or zoological determinism also are hardly compatible travelling companions for the scientific attitude in the mental luggage of one who is striving to be a genuine sociologist" (Lynn, 1948, 154).

pende por el crecimiento del consumo para el sostenimiento de la economía con tendencia global. Es precisamente por el desmedido uso de los recursos naturales para la competencia y la comercialización, junto con el conflicto político-económico mundial que se evidencia un impacto negativo en las condiciones medioambientales que configuraran una nueva agenda de discusión que no se contemplaba desde las tendencias decimonónicas surgidas de la Ilustración como el evolucionismo, el materialismo, el positivismo, el comunismo y el liberalismo. Este olvido producido por los intereses económicos de las grandes potencias en su afán de posicionarse en el mercado mundial, permitió que en la década de los sesenta se creara una corriente crítica que podríamos denominar como "ecologismo".

Frente a las tendencias ecológicas anteriores, que permanecían centradas en una problemática especialmente académica e investigativa, en donde lo relevante era conseguir un ajuste epistemológico de la realidad en función de un conocimiento natural de la humanidad; el ecologismo proyecta la relación Ecología y Humanidad como un movimiento político que permita incluir en la agenda social el análisis de los resultados del "progreso" y el "desarrollo" ofrecido por el crecimiento de la economía industrial y de la urbanización en los países. Este alejamiento académico como un aspecto de protesta frente a los problemas ambientales que trae consigo el desenfreno capitalista e industrial, se convertirá en un principio de identificación de las nuevas tendencias ecologistas que se identificarán en aspectos políticos, tanto "superficiales" como "profundos".

El ecologismo ha tenido dos líneas de pensamiento que permiten configurar intereses y alcances diversos y hasta opuestos. Una primera línea de pensamiento es el *ambientalismo*, tendencia que no obstante su crítica a las condiciones económicas y políticas, tiene como interés principal la conservación. Su objetivo se centra en la protección de la naturaleza como parte de un proyecto humanista, y en función de los intereses humanos es desde donde se mide el cambio (Sánchez, 2011, 94). Lo importante para el ambientalismo es la salud y crecimiento poblacional en el desarrollo de los países. Por este motivo, se ha reconocido a este movimiento como superficial (S*hallow ecology*), pues en general buscar soluciones tangenciales a los problemas ambientales.

Por otro lado, surge un movimiento llamado de Ecología Profunda (EP) (*Deep ecology*), que como su nombre lo indica, busca adentrarse en la problemática ambiental de manera más radical. Este movimiento observa al "humanismo" ilustrado como causa del problema ecológico, propone una crítica a la modernidad por su base en la búsqueda del progreso mediante la razón y la ciencia, que se compone de un antropocentrismo filosófico

cartesiano que divide y separa a un sujeto pensante y a una naturaleza dada para conocer, usar y explotar. Este Movimiento de Ecología Profunda (MEP) fue liderado en los setenta por el noruego Arne Naess, quien define la EP en siete aspectos constitutivos: 1. El rechazo de una imagen del *hombre-en-el-ambiente* por una *imagen relacional de un campo-total*. En otras palabras, un cambio de un *antropocentrismo* a un *biocentrismo* que contemple al ser humano como un ser vivo más en un ambiente general o total; 2. El igualitarismo biológico (*Biospherical egalitarianism*) que busca crear un derecho de igualdad para vivir y crecer respetando otras formas de vida; 3. Los principios de *diversidad* y *simbiosis*. Retoma la idea de modificar la competición natural por una comprensión social de una habilidad de cooperación y coexistencia en relaciones complejas, a la vez se busca el favorecimiento de la diversidad humana, formas de vida, ocupaciones, culturas y economías; 4. Propende por una postura *anti-clasista*, en relación con el punto anterior, se comprende una transformación de la dualidad económica de dominantes y dominados, por una ampliación de una diversidad sin clases; 5. La lucha contra la polución y el agotamiento de los recursos naturales; 6. Propende por la *complejidad*, no la complicación. El aspecto busca favorecer la integración de las relaciones sociales desde ecosistemas complejos; 7. *Autonomía local* y *descentralización*, que comprende una de las posturas políticas más radicales y que contribuye con la idea de un cambio político general para un equilibro ecológico desde un auto-gobierno descentralizado regional (Naess, 1973, 147-149).

El MEP se constituye como un fenómeno que propende por cambios sustanciales en la concepción ecológica. Partiendo del paradigma ecológico biocéntrico rechaza el proceso desbordado de la modernidad, por una visión utópica de un futuro de características preindustriales. Se centra en una ética y legislación de la tierra mediante un "contrato natural", "reemplazando de este modo los valores humanistas por unos biocentristas, que sitúan a cualquier ser viviente -vegetal y animal- en el ámbito de la consideración legal y moral" (Sánchez, 2011, 99). Esto acarrea un problema de humanización de la naturaleza que consiste en darle un status de *alter ego* a entes naturales, junto a ello se naturaliza al orden natural valorativamente como "bueno", frente a la "maldad" de la especie humana. A pesar de ello, la idea de una sociedad descentralizada por *bioregiones* que constituya un movimiento proactivo para el fortalecimiento de la base social local es uno de los aportes que se consolidarán en el movimiento ambiental mundial. Dicha *bioregión* entendida desde sus posibilidades ambientales, su tamaño, su economía y su gobierno político, proporciona un entendimiento de lo social que supera la dualidad urbano-rural, industria-agricultura, población-recursos por los términos de equilibrio y simbiosis (Sale, 1974).

Ecología Social

Un tercer movimiento ecológico que surge a mediados del siglo XX, y que semejante a los anteriores movimientos desarrollará una crítica a la lógica con que el capitalismo y la industrialización deterioraban el medio ambiente, es el movimiento de Ecología Social (ES) (*Social ecology*). Mientras que la Ecología Profunda y la Ecología Superficial se diferenciaban por el grado de participación política y propuesta de transformación social, la base de la Ecología Social parte de la diferenciación teórica y práctica que acarrea el rechazo de la línea de pensamiento ecológico evolucionista, representada en Darwin-Haeckel-Hawley, frente a la base social y anarquista que proponía Kropotkin. Esta diferencia permite identificar que la ES no continúa con la reproducción ideológica y conceptual de la explicación biológica del ser humano como un ecosistema particular. De forma contraria, epistemológicamente es coherente con la visión geopolítica de Kropotkin e identifica que el problema ecológico está profundamente originado por un problema social. Esta se convertirá en la base diferenciadora de la postura política y ecológica del movimiento frente a otras representaciones ecológicas.

El fundador de la ES es Murray Bookchin, quien desde una postura filosófica libertaria aportaría un cambio a la conceptualización de la Ecología en las perspectivas académicas y políticas, en especial desde los años sesenta cuando inicia la consolidación del movimiento. Para este autor "Social ecology is based on the conviction that nearly all of our present ecological problems originate in deep-seated social problems"[5] (Bookchin, 1993/2007, 19). Frente a la diferencia radical que proponía el ecologismo, en donde se rechazaba el aporte del humanismo moderno tomándolo como causa de los problemas ambientales, la ES reflexiona sobre la dualidad naturaleza y sociedad como un fenómeno sociohistórico, concibiendo al mundo como unidad de una primera "naturaleza biótica" y de una segunda "naturaleza social". Pero no como polos opuestos sino como un proceso evolutivo orgánico que permite que dicha naturaleza social participe de características semejantes a la naturaleza biótica, diferenciándose ésta de la posibilidad de los humanos en la transformación y cambio de su contexto socioambiental por medio del pensamiento y el trabajo social. Esta postura comparte la idea de que las posturas jerárquicas de los individuos en un espacio socioambiental no parten únicamente de hechos biológicos, sino que son producto de la institucionalización social de prácticas y códigos

5 *"La ecología social se basa en la convicción de que casi todos nuestros problemas ecológicos actuales se originan profundamente en problemas sociales".*

que permiten la diferenciación y dominación de la naturaleza y del hombre por el hombre (Bookchin, 1982, 29).

Esta idea de jerarquización sólo puede darse como un proceso social, permitiendo que se intensifique en el desarrollo de una producción industrial, un consumo exacerbado y el imperativo del crecimiento del capital. Estos objetivos justifican la relación de un desarrollo capitalista e innovación tecnológica para el sustento de un mercado empresarial donde prevalece la competición deshumanizada, y que requiere del crecimiento para no perecer frente a sus rivales, la idea de "crecer o morir". Contra este panorama se propone una sociedad ecológica, con una nueva ética social que busca una ética responsable de complementariedad materializada en instituciones sociales que promuevan el bienestar de humanos y no-humanos, dichas instituciones deben constituirse desde perspectivas que desde su fundación direccionaban el movimiento de ES: una comunidad equilibrada (*balanced community*), una democracia directa (*face-to-face democracy*), una tecnología humanista (*humanistic technology*) y una sociedad descentralizada" (Bookchin, 1964).

La ES intenta superar la dualidad biocentrismo/antropocentrismo sobre la cual giraban las perspectivas ambientalistas académicas y políticas. Como un aspecto utópico se propone ir más allá de la dualidad social/natural para crear una nueva síntesis que contenga lo mejor de los dos.[6] Este alejamiento del biocentrismo permite construir un plan ético político que concebía que sólo desde la responsabilidad y el compromiso revolucionario (no radical) para el cambio de las formas de producción y de consumo de los seres humanos se conseguiría en un futuro el mejoramiento de las condiciones de vida. La Ecología Profunda (EP), según Bookchin, evade las raíces sociales de la crisis ecológica, esto como resultado de una base teórica abstracta, que conlleva a resultados "absurdos" como la propuesta de una "democracia biocéntrica", unida al "antihumanismo misantrópico" (Bookchin, 1987, 19).

En general, varias son las características que definen la ES como un movimiento conceptual autónomo: la negación de las jerarquías como eje ordenador de la naturaleza y la sociedad, el reconocimiento de una crítica revolucionaria del movimiento ecológico, el diseño de eco-tecnologías liberadoras, el redimensionamiento de relaciones sociales y políticas en

6 *"Such a synthesis must transcend both first and second nature in the form of a creative, self-conscious, and therefore "free nature", in which human beings intervene in natural evolution with their best capacities –their ethical sense, their unequaled capacity for conceptual thought, and their remarkable powers and range of communication" (Bookchin, 1993/2007, 47).*

el ámbito comunitario, la descentralización política para el surgimiento de comunidades autogestionadas, entre otras (Pino, 2010, 57-58). Como un componente de los movimientos políticos ecológicos, tienen un fuerte impacto en Latinoamérica, en especial con la formación del Centro Latinoamericano de Ecología Social (CLAES), fundado en 1989, en Montevideo (Uruguay), y su promoción desde el mismo año en el continente con la Red Latinoamericana y Caribeña de Ecología Social (RedLACES). Esto permitirá una forma de comprensión de la ES de las problemáticas del Continente y las posibilidades para participar de una discusión global integrando las características de las regiones latinoamericanas.

Desarrollo económico y Ecología Social en Latinoamérica

A diferencia de la problemática academicista ecológica en Norteamérica y Europa, en Latinoamérica el avance de la discusión sobre problemas de la relación del hombre con su medioambiente fue, primordialmente, político y económico. Aunque es una generalización, puede identificar los intereses que se tenían desde un principio, adoptando una posición comprometida con la problemática social de desigualdad, pobreza y exclusión. En cierta medida podemos decir que, coherentemente con la situación sociohistórica, la problemática ecológica surgida en Latinoamérica y el Caribe es una Ecología Social, y es así porque el problema no radica en la descripción del problema de la especie con su hábitat y cómo esto se relaciona con los seres humanos, sino la transformación de la realidad social para solucionar el problema ambiental. De esta manera se entiende que, como movimiento político-académico, la Ecología Social en Latinoamérica y el Caribe (ESLAC) haga énfasis en problemas económicos y culturales.

La segunda mitad del siglo pasado estuvo dirigida al fomento económico del desarrollo de la región desde la concepción económica capitalista, dirigida de forma "paternalista" por los intereses geopolíticos norteamericanos. El objetivo era

> crear las condiciones necesarias para reproducir en todo el mundo los rasgos característicos de las sociedades avanzadas de la época: altos niveles de industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida, y adopción generalizada de la educación y los valores culturales modernos. En concepto de Truman, el capital, la ciencia y la tecnología eran los principales componentes que harían posible tal revolución masiva (Escobar, 2007, 20).

Este proceso de dependencia se gestó fuertemente por las políticas estatales, lo que llevaría un aspecto económico a favor de la implemen-

tación de estrategias políticas que forzaran la industrialización y urbanización desde el Estado. Después de la consolidación de mercados internos de un desarrollo "hacia adentro" en los países, consolidado en la década de los cincuenta y sesenta, con una relativa defensa arancelaria general -estrategia proteccionista que continuaba tímidamente las tendencias auxiliadoras de los Estados- sustentada por corrientes nacionalistas y populistas que posibilitarían la participación de organismos populares y organizaciones partidistas tradicionales en la configuración de las naciones. Este proceso permitió que, luego de la crisis de los gobiernos desarrollistas por las dificultad de sostenimiento de mercados internos a base de problemas gubernamentales e ideológicos profundos, se diera apertura a un mercado orientado a las economías externas como solución de la problemática, permitiendo que de manera política se reorganizará la visión económica, definiendo a los países latinoamericanos como "subdesarrollados" y periféricos a los centros de poder del mercado mundial.

La idea de una "alianza para el desarrollo" como eje del mercado capitalista mundial refuerza el proceso de industrialización desde las condiciones de dependencia, los cuales posibilitan el ingreso de capitales extranjeros que promueven un proceso de sustitución de importaciones de tecnología especializada -sustentado por el neo-estructuralismo de la CEPAL-, que a la larga reproduce e intensifica la desigualdad y exclusión, resultado coherente del capitalismo de economías periféricas. No obstante, dicho problema social no implica la negación de un desarrollo económico, pues la industria moderna permite que el proceso de urbanización concentre un mercado complejo de acumulación y transformación de capitales (Cardoso y Faletto, 1977). Puede identificarse al desarrollo económico en el Continente como un proceso de centralización creciente en población, en jerarquización geopolítica, en dependencia y con un alto impacto negativo en el medio ambiente. La necesidad de un desarrollo autónomo ya se había visto como pertinente con las primeras críticas estructuralistas a mediados del siglo XX (Presbich, 1949, 299) además con la teoría de la dependencia, sin embargo el problema de los cambios políticos y culturales que se proponían no atacaban la idea base de progreso, iban en contra de la protección a la diversidad y la autonomía regional para la sustentabilidad ecológica.

Llegada la década de los noventa, y luego del debilitamiento del Estado para el control de la economía nacional, la implementación del modelo neoliberal impulsa un proceso de desarrollo que no desconoce la problemática ambiental de la industrialización, pero la integra de forma particular. Para este modelo la libertad de los individuos sólo se realiza

en su participación en el mercado, y de su interacción surge el equilibrio y control que no posee el Estado para su dirección. El problema de dicho paradigma radica en la aceptación del desarrollo económico como eje del bienestar social, asegurando con ello que el problema ambiental generado por la industria no requiere de la negación de dicho paradigma sino que debe integrarse su sustentabilidad con el desarrollo. De esta manera, la problemática ambiental se ve fuertemente relacionada con las políticas económicas, absorbiendo estas últimas polémicas y críticas de distintos lugares del planeta como resultado del uso indiscriminado de los recursos naturales, y organizando dichas críticas en un discurso *conservacionista-productivo*. "A los viejos objetivos de proteger y conservar plantas, animales y ecosistemas, se suman otros nuevos que adquieren mayor importancia, tales como la preservación y uso de recursos naturales, para mantener y expandir los actuales procesos productivos. Así, las áreas silvestres se protegen en función de su utilidad al mercado, y no tanto por las plantas y animales que ellas albergan" (Gudynas, 1995, 12-13).

Es desde la necesidad de confrontar esta problemática socioeconómica como surgen los estudios de la ESLAC. Para esta tendencia la contradicción que se presentaba entre la EP y la ES era un problema del hemisferio Norte, pues para Latinoamérica se pretendía una síntesis de esas tendencias políticas y académicas. "La ecología social busca superar esa fractura recogiendo aportes de todas las corrientes […] La ecología social recuerda, por un lado a los ecólogos, que existe un componente social; y por el otro, a los sociólogos, antropólogos, etc., que existen componentes no-humanos" (Gudynas & Graciela, 1991, 23). En realidad, su problema no surgía de una comprensión lógico-racional y sistemática de un cuerpo teórico para entender biológicamente la organización social y los problemas de su interacción, sino que su objeto de estudio se identifica como un problema de pobreza y desigualdad en las regiones.

Así, como una forma sintética y autónoma se concibe a la ESLAC dentro de los siguientes postulados:

a) El hombre interacciona intensa y continuamente con el ambiente. Ni uno ni otro se puede estudiar aisladamente, en tanto mutuamente se determinan aspectos de su estructura y funcionamiento.

b) La interacción entre los sistemas humano y ambiental es dinámica y se desarrolla en el tiempo y en el espacio.

c) La delimitación del ambiente es contingente a como se define el sistema humano.

Tabla 1. Perspectivas socioculturales de lo ecológico o Ecología(s)

	Ecología (Sociobiología)	Ecología Humana	Ecología Profunda	Ecología Social	Ecología Social (Latinoamérica)
Autores	Ernst Haeckel	Robert Park, Ernest Burgess, Amos Hawley.	Arne Naess	Murray Bookchin	Eduardo Gudynas. CLAES
Corriente	Ecología evolucionista	Evolucionismo biológico y sociológico	Movimiento político Radical	Movimiento político Anarquista	Movimiento académico-político
Ideas generales	Se entiende por Ecología evolucionista al estudio de las relaciones de seres vivos con otros organismos desde sus posiciones en un espacio orgánico/inorgánico determinado. Puede pensarse el trato ecologicista como una actitud académica biocéntrica de estudio en donde se jerarquiza y categoriza la realidad desde lo natural hacia lo social, entendiendo este fenómeno como parte de un resultado. La disposición naturalista viene acompañada de una corriente basada en el darwinismo y en corrientes filosóficas decimonónicas evolucionistas.	La Ecología Humana estudia: 1. la sucesión de cambios que permiten que un agregado de individuos terminen formando una comunidad de interdependencia, 2. La manera como una población se ve afectada por su medida, composición, velocidad de crecimiento y decrecimiento. La Ecología Humana se centra en el ser humano como centro de estudio, pero mantiene su estudio desde la biología para entender la dinámica de las relaciones humanas como un nicho ecológico más entre otros. Esto acarrea cierta continuidad de los estudios biocéntricos. Esta postura parte del estudio biológico para comprender la sociedad, esto como un proceso teórico académico que intenta relacionar la biología con la sociología.	La Ecología Profunda propone: 1. Un cambio de un antropocentrismo a un biocentrismo que contemple al ser humano como un ser vivo más en un ambiente general o total; 2. El igualitarismo biológico (Biospherical egalitarianism); 3. Los principios de diversidad y simbiosis; 4. Propende por una postura anti-clasista; 5. La lucha contra la polución y el agotamiento de los recursos naturales; 6. Propende por la complejidad, no la complicación; 7. Autonomía local y descentralización, que comprende una de las posturas políticas más radicales y que contribuye con la idea de un cambio político general para un equilibro ecológico desde un auto-gobierno descentralizado regional.	El movimiento de Ecología social busca: la negación de las jerarquías como eje ordenador de la naturaleza y la sociedad, el reconocimiento de una crítica revolucionaria del movimiento ecológico, el diseño de eco-tecnologías liberadoras, el redimensionamiento de relaciones sociales y políticas en el ámbito comunitario, la descentralización política para el surgimiento de comunidades autogestionadas, entre otras. Busca crear Instituciones desde perspectivas como: una comunidad equilibrada (balanced community), una democracia directa (face-to-face democracy), una tecnología humanista (humanistic technology) y una sociedad descentralizada.	Desde una perspectiva latinoamericana se concibe a la Ecología Social dentro de los siguientes postulados: a) El hombre interacciona intensa y continuamente con el ambiente. Ni uno ni otro se puede estudiar aisladamente, en tanto mutuamente se determinan aspectos de su estructura y funcionamiento. b) La interacción entre los sistemas humano y ambiental es dinámica y se desarrolla en el tiempo y en el espacio. c) La delimitación del ambiente es contingente a como se define el sistema humano. d) El ambiente es complejo y heterogéneo en el tiempo y en el espacio.

d) El ambiente es complejo y heterogéneo en el tiempo y en el espacio. (Gudynas & Graciela, 1991, 27).

La ESLAC se considera como una disciplina autónoma que toma como base la tradición científica, e interdisciplinariamente acoge los aportes de la EH y de la antropología ecológica. La ESLAC postula tres dimensiones que la caracterizan: la investigación científica y la acción-promoción del conocimiento, todo esto desarrollado desde una postura ética que reconozca los valores intrínsecos de los seres humanos y no-humanos. Pese a que en un principio se presentó como un eclecticismo teórico -justificado por su finalidad práctica-, el movimiento no pierde de vista aspectos políticos retomados de la Ecología Social de Bookchin, como pensar una ciencia que promueva la liberación, el rescate de la diversidad cultural y en general la dimensión social de los problemas ambientales, promoviendo la reflexión sobre el rechazo a la idea de desarrollo para evitar la destrucción ambiental.

Es precisamente la búsqueda de formas alternativas al desarrollo y su relación con el ambiente lo que identificará el trabajo de la ESLAC en la primera década del siglo XXI (Gudynas, 2001; 2002). Se plantea desde esta posición que la construcción de políticas ambientales debe partir de un esfuerzo colaborativo de tres ámbitos de la acción política: El institucionalizado estatal (ministerios, gobiernos municipales, etc.), el institucionalizado no-estatal (empresarios, sindicatos, etc.) y el no institucionalizado (ambientalistas, grupos locales, etc.). Estas formas de construcción política han generado temas diversos como: integración regional, una ambigüedad con el futuro -pues proliferan las alarmas y no las soluciones-, resistencias al cambio, la relación local-global, la mercantilización de la naturaleza, las relaciones del tiempo gubernamental local y de las políticas nacionales, la jerarquización de los elementos de la relación ambiente-desarrollo y la propuesta de un regreso a los valores (Gudynas, 2001, 29-31).

2. Educación Eco-social: diversidad, descentralización y comunidad

Luego de una revisión general de las representaciones ecológicas como escenario de disputas de poder político y académico, de formas de pensar y actuar, es necesario contemplar que existe una apropiación o diálogo en la manera como la educación acoge y participa de la problemática permitiendo se reproduzcan y creen escenarios de continuidad de ideas, discursos e intereses. Esto tiene como resultado sistemas educativos que integran políticamente la problemática de formación de ciudadanos para la participación y reflexión ambiental en dos grandes rasgos:

1. ***Ambientalista*** o de carácter conservacionista. Problematiza aspectos que se constituyen como eje de la lucha ambientalista como son la contaminación producida por el mal uso de los recursos naturales, el consumismo que permite la reproducción de abusos con el medio ambiente y la salud de la población; temas que se materializaron en la búsqueda de un desarrollo sostenible y sustentable en la segunda mitad de siglo XX. Estos aspectos, aunque necesarios para identificar la relación del ser humano con su entorno, mantienen su énfasis en las consecuencias, permitiendo que se integre fácilmente en campañas políticas clientelistas que no afectan de manera determinante la situación social, y que por el contrario se recrean constantemente acciones a nivel micro tratando de aportar curricularmente una mirada ambiental en la educación mediante varias estrategias pedagógicas como los PRAE en Colombia.

2. ***Eco-social*** o de carácter transformador. Una alternativa que propenda por el cambio en las estructuras hegemónicas de la formación educativa y ciudadana no debe partir de las consecuencias sino de las causas que generan el deterioro ambiental, lo que significa reflexionar, tanto a escala macrosocial como microsocial, la problematización ecológica de la vida en comunidad. Una educación que contemple la transformación social desde la reestructuración de hábitos y formas de vida institucionalizadas en mecanismos democráticos directos y participativos. Aceptar esto es partir de una idea que trasciende la naturalización biocéntrica y el proyecto desarrollista antropocéntrico, desarrollando la idea de eco-sistemas educativos como formas de relaciones socioambientales de individuos en prácticas capaces de restituir el vínculo humano con la naturaleza.

Para profundizar en la forma como se presenta la educación desde una perspectiva eco-social, se propone hacer énfasis en varios aspectos significativos y diferenciadores. Conforme a lo propuesto por la ES y la ESLAC, las prácticas y discursos deben propender por una transformación política, económica y social que permita una integración de posibles formas de ser y producir en el mundo que generen cambios sociales para tener un impacto positivo en el medio ambiente.

Descentralización educativa y Regionalismo autónomo

Una de las propuestas principales de la ES ha sido su idea de descentralización social para permitir crear autonomía en las regiones, posibilitando que de esta manera se apoye la participación de sujetos en la construcción de sociedades más justas e igualitarias. Desde el sistema educativo, la idea de la centralización de la educación ha venido acompañada históricamente con la idea de un proceso político unificador de lo que debe

ser y pensar la población de un país. En Colombia, la creación y formación de seres humanos se sustenta desde una educación homogénea y estandarizada, la cual permite una enajenación del conocimiento y del individuo capaz de ubicarlo como un instrumento, como un objeto que puede ser reemplazado por la *flexibilidad* de las funciones que necesita y produce un sistema de producción. La centralización se materializa en la capacidad del organismo gubernamental para estandarizar una forma de educación, es decir, la hegemonía que tiene para poder reproducir una lógica de saber y hacer. Sin embargo, y pese al reconocimiento constitucional de la diversidad regional, el grado de naturalidad con que la práctica educativa se lleva a cabo, dirigida desde centros gubernamentales abstractos a las particularidades y necesidades de estudiantes y docentes en varias zonas del país, propende por reproducir la desigualdad de oportunidades al acceso y logro académico.

La descentralización permite que políticamente exista un grado de participación igualitario como principio, no sólo desde el acceso, sino desde la pertinencia del conocimiento, el saber y hacer de una educación para poder dar un sentido manifiesto de ésta en un proceso vital de producción y creación. Para ello debe tomarse en cuenta que un *regionalismo autónomo* es necesario para crear un espacio de participación y creación de formas de vida adecuados y posibilitados desde el ambiente social y natural. La centralización del saber ha permitido que las acciones de mejoramiento del acceso y la alfabetización en el país no se vean correspondidos en un mejoramiento de la calidad educativa, principalmente porque los indicadores y estándares educativos son ajenos a las realidades socioculturales que configuran históricamente las regiones del país, permitiendo se oculten, y en algunos casos se eliminen, formas de vida en comunidad al no ser contempladas para su reproducción o reafirmación.

> La ESLAC ha permitido identificar el problema de la relación del hombre con su ambiente como una imposición de una forma de ser y producir al centralizar el saber, esperando que hegemónicamente se adopten formas de producir y consumir orientadas por un sistema excluyente y estandarizado. Esto se reafirma en la necesidad de crear ciencia, tecnología e innovación (CT+I) desde indicadores globalizados, desarticulados de las problemáticas sociales de las comunidades. Pero para poder obtener un mejoramiento en las condiciones de producción de saber no debe implicar la estandarización sino una sustentabilidad desde la autonomía regional para producir *desde adentro*, potencializando la participación y diálogo con poder suficiente para proteger y autoabastecer la vida en la región.

La sustentabilidad requiere alcanzar autonomía para escoger y practicar una nueva estrategia de desarrollo. Esta autonomía, a su vez, implica el poder desvincularse de los procesos de globalización allí donde se considere necesario. Esto no significa aislarse comercialmente, lo que tendría enormes repercusiones económicas (caída de ingresos por exportaciones) y sociales (desempleo), sino reordenar las relaciones comerciales, poniendo las metas primarias en la región y en los fines sociales y ambientales. El comercio regional debe a su vez asegurar la autosuficiencia alimentaria y la mejora de la nutrición de los sectores más pobres (Gudynas, 2002, 150).

No puede partirse desde focos externos a las necesidades y posibilidades de las regiones, pero esto no implica desvincularse de las relaciones comerciales y globalizadas tanto de mercados como de formas de producción y consumo. Lo importante es la prioridad de la región, y por ello es que sólo mediante una descentralización del sistema educativo se construirían otros grados de relevancia y proyección del conocimiento, no sólo para su evaluación académica, sino para su coherente aplicación. La apropiación de recursos y el trato con el medio ambiente deben partir de la autonomía y el reconocimiento de las comunidades en las posibilidades de producción para su bienestar como eje de sus acciones, y en esto la educación es parte fundamental, porque de ella depende que exista una participación política de las comunidades educativas para el fortalecimiento de una ética del cuidado ambiental.

Diversidad cultural y Educación contextualizada

Coherente con la propuesta descentralizadora, el reconocimiento de la diversidad cultural se proyecta como eje de funcionamiento de la relación eco-social con la educación. Partir de las posibilidades, creencias y tradiciones de una comunidad contribuye a desarrollar un conocimiento pertinente para una producción y consumo sustentable socioambientalmente. Aunque la diversidad no implica una salida al consenso nacional, si permite direccionar los proyectos de nación como un conjunto de posibilidades abiertas a la construcción activa de procesos políticos y de gestión educativa. Un sistema educativo que adopte la diversidad cultural y la pertinencia social del conocimiento deriva en una *educación contextualizada*; es decir, una educación que permita poner en práctica la protección y diálogo de saberes, en donde el entorno socioambiental toma una importancia primordial, debido a que no se impondría *de facto* una categorización de la realidad y la naturaleza desde una óptica colonizadora, sino desde percepciones regionales que se nutren de las narraciones, memorias y tradiciones.

Una de las formas de aprendizaje desde la Ecología como conocimiento autónomo dispuesto para las escuelas radica en lo que se ha llamado *Enseñanza de la Ecología en el Patio de la Escuela* (EEPE), movimiento que intenta crear espacios de aprendizaje de la Ecología desde actividades investigativas o ciclos de indagación de los estudiantes y maestros "que les permita estudiar, comprender, analizar y reflexionar sobre los procesos ecológicos y los efectos de la acción humana en su entorno local y en un entorno más amplio. Esta herramienta les servirá a largo plazo, para que, como miembros activos de una comunidad, piensen y decidan crítica y conscientemente sobre el uso y conservación del medio ambiente en general y de la **biodiversidad** en particular" (Arango, Elfi & Feisinger, 2002, XV). Este proceso inició en Norteamérica, pero se fue difundiendo en América Latina durante la década de los noventa, con el fin de hacer partícipe la estrategia desde la diversidad de culturas para el mejoramiento del ambiente en que participa el contexto escolar. En general es llevar un método científico de indagación que se enfoque en el ambiente natural en el que viven los maestros y estudiantes. Este enfoque puede confundir la importancia de la Ecología en la escuela con el medio de indagación científica como problema metódico y disciplinar de la Ecología (Feisinger, 2001; Marone & Galetto, 2011).

A diferencia de dichas estrategias formativas, enfocadas en lo formativo, la *educación contextualizada* no se concibe como una estrategia metodológica sino como una postura epistémica en varios aspectos como: 1. en el reconocimiento del otro para poder concebir la identidad de individuos y grupos sociales; 2. en la posibilidad de educar junto a los valores, normas y códigos que constituyen una cultura; 3. en la pertinencia de una producción y uso de recursos ambientales (flora y fauna) para evitar un impacto negativo en la naturaleza; 4. en la integración de currículos que no reproduzcan una lógica industrial de producción de seres humanos al servicio del mercado, sino de una educación para el bienestar y la convivencia sustentable con los demás seres humanos y no-humanos; 5. en la organización de espacios educativos socio-ambientalmente sustentables para una práctica social justa y equilibrada.

Una educación contextualizada desde una reflexión eco-social, parte de la relación sistemática de las unidades o centros educativos con el espacio socioambiental. Se comprende, en este sentido, que sobre la función de *transmisión* y *adquisición* de la educación en la sociedad (Bernstein, 1990), se desarrolla la idea de que la práctica pedagógica está estructurada por las condiciones y posibilidades de crear y producir con recursos socioambientales para la comprensión y transformación de la realidad local,

lo cual produce e intensifica la resistencia a los "textos privilegiantes" o pedagogías dominantes al estar descontextualizados de la diversidad sociocultural de los países. De la misma forma, se pone de manifiesto que el sistema educativo centralizado, sustentado en una práctica pedagógica oficial, reproduce un sistema de dominación con códigos homogéneos y estandarizados.

Contextualizar la educación no es sólo reconocer que existen otras formas de ser en el mundo, es decir, crear una actitud tolerante frente al otro que le permite existir pero sólo en función de mantener una distancia y un desvanecimiento de su identidad en la mía. Pues, como lo recuerda Zygmunt Bauman, "la tolerancia no incluye el valor del otro" (1996, 82), esto significa que se reafirma la inferioridad del otro de manera indirecta, y que, como hasta ahora ha pasado, el conocimiento de lo "etno" o "afro" sólo ha permanecido como algo que merece reproducirse muy soterradamente, pero que a la larga no ha trascendido a espacios de participación política educativa más allá de su tolerancia. Los estándares de desarrollo educativo parten de un modelo externo y abstracto nacional olvidando la fragmentación y dispersión de la población, junto con la diversidad climática y cultural, rechazando de principio todo orden que propenda por una autonomía regional de vivir, saber y comunicar, y con ello se estandariza la educación, más por la facilidad de los costos del sostenimiento que trae para el Estado -resultado de la lógica neoliberal-, que por la búsqueda coherente de una educación desde el contexto socioambiental de prácticas y vivencias que pueden potencializar una producción sostenible para las comunidades partiendo desde adentro hacia afuera.

Del Desarrollo al Bien Vivir

Otro de los problemas principales en la estructuración de los sistemas educativos ha sido su compromiso con el desarrollo basado en la globalización, lo que ha generado la especialización de prácticas educativas y figuras curriculares dispuestas para la flexibilización, la calidad, el control estadístico y la dispersión o creación de competencias genéricas/abstractas en los individuos. Al producirse un fortalecimiento en la reproducción de lógicas de mercado en las prácticas educativas y pedagógicas con los modelos desarrollistas, se concibe un malestar en los intereses que gobiernan la educación "bancaria", con críticas que -usualmente- propenden por modificar los medios pero no los fines, actuando superficialmente y reproduciendo la lógica del desarrollo económico como una base necesaria para el mejoramiento de las condiciones sociales y educativas. No obstante, este proceso ha llegado a tener fuertes críticas que se han dado en llamar post-desarrollistas, en donde se menciona que tanto la idea de desarrollo

como de subdesarrollo, tiene un mismo tipo de aproximación a la realidad y tienen una incapacidad de "comprender los valores de las distintas culturas y civilizaciones, y su aportación al bienestar de los seres humanos" (Unceta, 2009, 18).

Frente al cansancio de los modelos desarrollistas (desarrollo social, neoliberalismo, dependencia, imperialismo, sistema-mundo), la posibilidad de crear formas alternativas al desarrollo/progreso ha sido uno de los aspectos básicos para la reflexión ecológica social en los últimos años. Posturas post-desarrollistas se han formulado para dejar a un lado la base social problemática, pues los resultados de dicho modelo político ha terminado por llevar a las sociedades al "maldesarrollo" y "malvivir" (Tortosa, 2008; 2011) y poner en crisis las bases de los gobiernos latinoamericanos, al ahondar en la desigualdad y la exclusión. Una de las propuestas alternativas que ha tomado fuerza regional es la idea del "Bien Vivir", entendida "como una plataforma de encuentro de diferentes maneras de entender el mundo, y nuestro papel en éste. En otras palabras, es una plataforma para el debate político sobre las alternativas al desarrollo" (Gudynas & Acosta, 2011, 81). Existen elementos comunes para llevar a cabo la discusión, como la relación con la naturaleza, la decolonización de los saberes, el abandono de las pretensiones de instrumentalización y manipulación del ambiente.

> El Bien Vivir surge principalmente de una visión de mundo indígena, que aunque se ha desarrollado de forma legítima y constitucional en países como Bolivia (2009) y Ecuador (2008), es una expresión o consenso general que se encuentra en diversas culturas latinoamericanas, por ello tendría que hablarse más de "buenos convivires". Esto no se considera como un problema sino como otros puntos de encuentro para iniciar el diálogo. En general, el Buen Vivir busca dejar a un lado el ideal de bienestar occidental basado en el consumo material y transformarlo por una recuperación de aspectos afectivos y espirituales, asegurando que las

"libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos/colectivos se amplíen y florezcan de modo que permitan lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversas identidades colectivas y cada uno —visto como un ser humano/colectivo, universal y particular a la vez— valora como objetivo de vida deseable (tanto material como subjetivamente, sin producir ningún tipo de dominación a un otro)" (Ramírez, 2012, 20).

Este planteamiento se construye en base a diversas ideas que surgen como alternativa al malvivir que ha provocado el desarrollo, entre ellas

se destaca la *autoprotección* socioeconómica a nivel local y la creación de *minisistemas* alternativos fuera del sistema (Tortosa, 2011, 373). Estas ideas conducen a lo que Boaventura de Sousa (2012) identifica como un proceso de cambio de la dualidad de poderes, en donde se encuentran y conviven modelos coloniales y decoloniales en la práctica política, cultural y económica de los Estados; a la creación de una *Ecología de saberes*, en donde la integración y diálogo de distintas visiones de vida en comunidad se dan mediante cálculos distintos a los desarrollistas, es decir, sobre saberes e intereses interculturales y plurinacionales.

Una educación que propenda por el Bien Vivir de las comunidades debe tomar como fines la realización de proyectos alternativos a la lógica desarrollista de mercado. Formas pedagógicas que llamen a la participación y creación conjunta de mecanismos y acciones que propendan por el mejoramiento en las condiciones de vida antes que pensar en el posicionamiento laboral en un mundo empresarial, dando como paradigma un saber ecológico potencializador de lo cultural y lo político a nivel regional para asegurar las oportunidades y libertades de manera concreta y real. No obstante, este problema sobre las acciones locales o regionales puede llegar a ser compleja si se mantienen unas jerarquías dominantes en la creación de textos y contextos educativos privilegiados para la clasificación de un saber hegemónico.

De las Jerarquías a las Redes

Un último aspecto que tratar en la educación eco-social es la jerarquización y dominación. Esto en la medida en que el sistema educativo actual reproduce un problema de diferenciación y exclusión de los saberes y contenidos curriculares. Esto se da porque "la escuela no es un espejo pasivo, sino una fuerza *activa*, la cual sirve para legitimar las ideologías y formas económicas y sociales que tan íntimamente están relacionados con ella" (Apple, 1986, 61). De esta manera, se entiende que la educación eco-social tiene un papel fundamental en la producción y transformación de formas de vida, no sólo como un eje pasivo que reciba campañas políticas y didácticas ambientalistas, como hasta el momento se lleva a cabo en organismos institucionales y no-institucionales, sino como un actor principal del cambio en la búsqueda de cambio desde los regional, produciendo una autonomía en las formas de saber y actuar para el mejoramiento de las condiciones de vida.

La reproducción de un sistema educativo estatal centralizado mantiene las jerarquías de poder colonial (occidental), y se consolidan en la aceptación de contenidos y formas de dominación del saber, esto porque

se piensa que la forma en que se consolida y desarrolla científicamente el saber es por medio de la estandarización del conocimiento de forma global, y desde allí se parte para reconocer el valor local de las actividades pedagógicas. De esta manera, la gestión educativa gubernamental actúa como una estrategia de la incursión de los procesos educativos y laborales en un mercado globalizado.

> No obstante, esto puede modificarse desde una reflexión eco-social de la educación, puesto que no se justifica mantener una jerarquía estatal de la educación desde las propuestas ideológicas neoliberales. Así

Ya no se trataría de "pensar globalmente, actuar localmente" sino de "actuar localmente PARA actuar globalmente". Me refiero a la *creación de redes* […] con el propósito de producir una "densidad social", como la llamaba Durkheim, que haga cambiar el estado del sistema. La metáfora es siempre la misma: se trata de ir añadiéndole poco a poco, más y más grados de temperatura al agua hasta que rompa a hervir (Tortosa, 2011, 384).

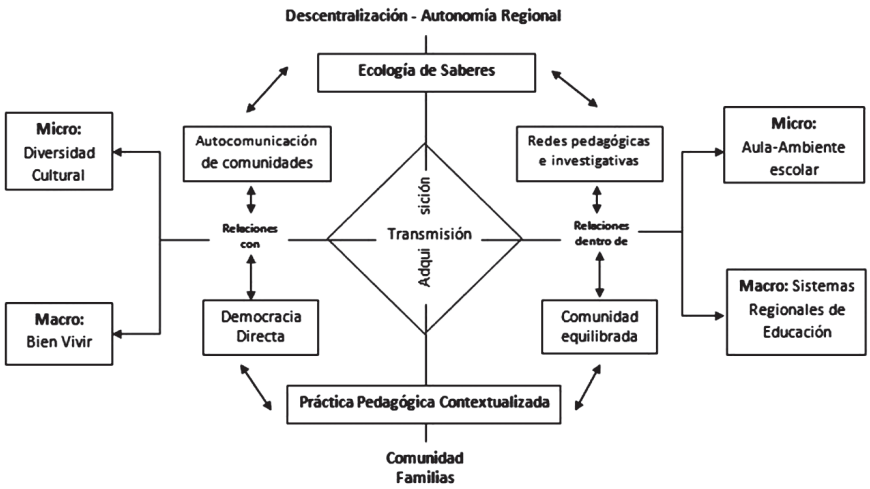
En general, es mediante las redes de auto-comunicación y socialización como puede ajustarse una realidad comunal distinta (Castells, 2009), en donde la participación ciudadana encuentre la posibilidad de comunicación igualitaria y democrática aprovechando los medios y herramientas tecnológicas que se dispongan, para la consolidación de espacios bio-regionales que creen autonomía y potencialicen la convivencia y el bienestar de las comunidades para poder, de esta forma, entrar en diálogo con otras regiones y encontrar una forma de educación volcada hacía las oportunidades y libertades consolidadas en procesos democráticos y contextualizados.

A manera de conclusión: Estructura de la Educación Eco-social

La relación de una reflexión ecológica con la educación, o *educación eco-social* se configura más como una propuesta o un aporte para su estudio que como una solución concreta, pues "no es que haya una solución, pero se plantea la inquietud de que esto [un modelo desarrollista y centralizado] no funciona y, lo más importante, de que hay alternativas" (De Sousa, 2012, 16). Dichas alternativas propenden por ofrecer una comprensión de lo ecológico como algo plural y diverso, y en razón a ello no puede cristalizarse sólo una manera de pensar ecológicamente la realidad social. Desconocer este tipo de prácticas es lo que permite imitar un conocimiento ambientalista y conservacionista para mantener una idea de "educación ambiental", pero que no consigue tratar a fondo los problemas ecológicos y sociales que mantienen la pobreza, exclusión, desigualdad, explotación y deterioro.

Finalmente, una estructura sistémica de la Educación eco-social se puede representar en la Imagen 1, donde se organizan e integran las características antes descritas partiendo de dos funciones sociales elementales de la educación: la *transmisión* y la *adquisición*. Desde allí se desarrolla una actividad que produce dos lecturas, una horizontal y otra vertical, correspondientemente. La propuesta parte de la sociología de la transmisión cultural de Basil Bernstein (1990, 22) en donde se contempla, tanto la dinámica interna de la estructura educativa (relaciones dentro de) como una dinámica externa (relaciones con), debe clarificarse igualmente que para el caso es una visión alternativa de lo que podría ser la educación, no una visión analítica de la realidad social. La adquisición parte de la idea de una descentralización política de la educación sustentada por una autonomía regional, lo cual implica que se desarrolle un proceso plurinacional e intercultural que se dinamice con la Ecología de saberes, como parte de un pensamiento epistémico y alternativo. Esta forma de conocimiento se comunica de manera externa desde la posibilidad de una auto-comunicación de las comunidades, en donde se aprovechen las capacidades de la tecnología de la información de manera humanizada y políticamente activa. Por otro lado, de manera interna con la formación de redes pedagógicas e investigativas de docentes y estudiantes.

Imagen 1. Estructura de la Educación Eco-social



Como base de la adquisición se encuentra una práctica pedagógica contextualizada proyectada para la comunidad y las familias, desarrollándose gracias a la puesta en marcha de formas políticas de participación real de los individuos o democracia directa (relación con) y generando procesos

de equilibrio comunitario de forma interna al ofrecer un proceso educativo pertinente.

La transmisión comprende de manera interna o dentro de la estructura educativa una función micro, en donde se representa el aula como una ambiente escolar destinado al currículo contextualizado y pertinente a la transformación educativa según capacidades y potencialidades de la bio-región, y por otro lado una función macro, en donde se sustentan sistemas regionales de educación correspondiente a una gestión autónoma y directa. Por último la transmisión como función externa de la educación se desarrolla en dos fases: a nivel micro, con la diversidad cultural como reconocimiento activo en un ambiente político de participación; y por otro lado a nivel macro, en la idea de Bienvivir como plataforma y búsqueda de un consenso para el aseguramiento de libertades, oportunidades como alternativa a la idea de desarrollo.

Así, la idea de una educación eco-social y de un regionalismo autónomo permite definir que por cada bio-región -entidad ecológica, política, económica y cultural- se conciba una forma de educación que logre contribuir con los intereses y posibilidades que posee una determinada población en su contexto para poder hacer uso de una viabilidad productiva y ecológica, sin detrimento de las culturas y formas de organización, proyectando un bienestar regional desde un desarrollo sustentable desde y para la región, siempre en red con otras bio-regiones. El sistema educativo debería dar cuenta de las condiciones de planificación y organización institucional desde los espacios socio-ambientales, creando mecanismos de participación en el uso regional de los ecosistemas que contiene la bio-región desde una Ecología de saberes o integración de lógicas, normas y valores que propendan por el Bien Vivir. Este es el papel de la Ecología Social en su relación a la educación: *una participación transformadora de la educación desde una reflexión socio-ecológica en base a la igualdad y la justicia para el Bien Vivir en ambientes fructíferos y benefactores*.

Literatura citada

Apple, M. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid: AKAL.

Arango, N., Elfí, M. & Feisinger, P. (2002) *Guía Metodológica para la Enseñanza de Ecología en el Patio de la Escuela*. Nueva York: National Audubon Society.

Bauman, Z. (1996) “Modernidad y ambivalencia”. En: Beriain, J. (Comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad: Modernidad, Contingencia y riesgo*. Barcelona: Anthropos.

Bernstein, B. (1990) *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.

Bookchin, M. (1964) *Ecology and revolutionary thought*. New Directions in Libertarian Thought. September. (documento en línea).

Bookchin, M. (1982) *The Ecology of Freedom*. Palo Alto: Cheshire Books.

Bookchin, M. (1987) *Social Ecology versus Deep Ecology: A challenge for the ecology movement*. (Documento en línea) The Anarchist library.

Bookchin, M. (1993/ 2007) *Social Ecology and Communalism*. Oakland: AK Press.

Cardoso, F. & Faletto, E. (1977) *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Castells, M. (2009) *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza editorial.

Catton, W. (1994) "Foundations of Human Ecology" *Sociological Perspectives, 37, 1*. pp. 75-95.

Darwin, C. (1859/1860) *On the origin of species by means of natural selection; or, The preservation of favoured races in the struggle for life*. New York: D. Appleton and Co.

De Sousa, B. (2012) *De las dualidades a las ecologías*. La Paz: REMTE.

Decreto 1337 de 1978. "por el cual se reglamentan los Artículos 14 y 17 del Decreto ley 2811 de 1974". Diario Oficial 35064, del 28 de julio de 1978.

Decreto 1743 de 1994. "Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal". Diario Oficial 41.476, del 5 de agosto de 1994.

Escobar, A. (2007) *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.

Feisinger, P. (2001) *Designing field studies for diversity conservation*. Washington, D.C.: Island Press.

Gudynas, E. (1995) *Ecología, desarrollo y neoliberalismo. Revisión crítica de algunas líneas de pensamiento*. La Paz: CEBEM.

Gudynas, E. (2001) "Perspectivas y opiniones sobre ambiente y desarrollo en América Latina y el Caribe". *Observatorio del Desarrollo*. Universidad de Costa Rica: Documento de Trabajo PAD-00101.

Gudynas, E. (2002) *Ecología, economía y ética del desarrollo sostenible*. Montevideo: CLAES.

Gudynas, E. (2002) *Ecología política. Naturaleza, sociedad y utopía*. Buenos Aíres: CLACSO.

Gudynas, E. & Graciela, E. (1991) *La praxis por la vida: Introducción a las metodologías de la Ecología social*. Montevideo: CIPFE-CLAES-NORDAN.

Gudynas, E. & Acosta, A. (2011) "La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa". *Utopía y Praxis Latinoamericana 16, 53*. pp. 71-83.

Haeckel, E. (1866) *Generelle morphologie der organismen. Allgemeine grundzüge der organischen formen-wissenschaft, mechanisch begründet durch die von Charles Darwin reformirte descendenztheorie*. Berlin: Verlag Von Georg Reimer.

Haeckel, E. (1891) *Anthropogenie; oder, Entwickelungsgeschichte des menschen. Keimes- und stammesgeschichte*. Leipzig: W. Engelmann.

Hawley, A. (1941) "An Ecological Study of Urban Service Institutions". *American Sociological Review, 6, 5*. pp. 629-639.

Hawley, A. (1944) "Ecology and Human Ecology" *Social Forces 22, 4*. pp. 398-405.

Hawley, A. (1950) *Human ecology: a theory of community structure*. Ronald Press.

Hawley, A. (1986) *Human ecology: A theoretical essays*. Chicago: University of Chicago Press.

Huxley, T. (1891) "Social Diseases and Worse Remedies" En: *Huxley Collected Essays IX* (1896) *Evolution and ethics: and other essays*. New York: D. Appleton.

Kropotkin, P. (1902/1914) *Mutual aid; a factor of evolution*. New York: Knopf.

Ley 1549 de 2012. "Por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial". Congreso de la República de Colombia. 5 de julio de 2012.

Lynn, T. (1948) “Needed Emphases in Southern Sociology”. *Social Forces 27, 2*. 153-157.

Lynn, T., Díaz J. & García, L. (1944) *Tabio, estudio de la organización social rural*. Bogotá: Minerva.
Maronne, L. & Galetto, L. (2011) “El doble papel de las hipótesis en la investigación ecológica y su relación con el método hipotético-deductivo” *Ecología Austral 21: 201-216.*

Menezes, D. & Uribe, O. (1965) “¿Sociología o Zoología Social?” *Revista Mexicana de Sociología, 27, 3*. pp. 983-992.

Naess, A. (1973) “The shallow and the deep. Long-range ecology movements”. *Inquiry, 16*. 85-100.

Park, R. & Burgess, E. (1921) *Introduction to the science of sociology*. Chicago: University of Chicago.

Park, R. (1936) “Human Ecology” *American Journal of Sociology*, *42, 1* pp. 1-15

Pino, R. (2010) “Ecología social: una agenda mínima para su discusión”. *Diseño y Sociedad*. pp 52-63.

Prebisch, R. (1949) *El desarrollo de la América Latina y algunos de sus principales problemas*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina (CEPAL). (pp. 1- 75).

Ramírez, R. (2012) *Socialismo del Sumak Kawsay o bio-socialismo republicano*. Quito: Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.

Sale, K. (1974) “Mother of all”. En: Kumar, S. (ed.) *The Schumacher lectures I*. Londres: Blond & Briggs. 224-249.

Sánchez, P. (2011) “Una visión crítica de la modernidad: El movimiento Ecología Profunda”. *Revista Mad, 24*. 93-102.

Spencer, H. (1882) *The study of Sociology*. New York: D. Appleton and Co.

Spencer, H. (1898) *The principles of Biology*. New York: D. Appleton and Co.

Tortosa, J. (2008) “Maldesarrollo inestable: un diagnóstico”. *Actuel Marx / Intervenciones*, *7*. Universidad Bolivariana / LOM Ediciones, Santiago de Chile, pp. 121-138.

Tortosa, J. (2011) *Maldesarrollo y malvivir. Pobreza y violencia a escala mundial*. Quito: Editorial ABYA-YALA.

Unceta, K. (2009) "Desarrollo, subdesarrollo, maldesarrollo y postdesarrollo. Una mirada transdiciplinar sobre el debate y sus implicaciones". *Carta latinoamericana, 7*. pp. 1-34.

Wirth, L. (1945) "Human Ecology" *American Journal of Sociology, 50, 6*. pp. 483-488.

Procesos, resultados y propuestas de la Década de Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS)

Astrid Hollander[1]

Resumen

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) permite que cada ser humano adquiera los conocimientos, competencias, actitudes y valores necesarios para forjar un futuro sostenible. La UNESCO promueve la EDS como una educación de calidad que asegura la pertinencia de las metodologías y contenidos educativos para preparar a los niños, niñas y jóvenes para construir un modelo de desarrollo que no se valore únicamente por el crecimiento económico. En el marco de la Década de Naciones Unidas de la Edu-

1 *M.Sc. Especialista de Programa de Educación para el Desarrollo Sostenible, OREALC/UNESCO Santiago, a.hollander@unesco.org*

cación para el Desarrollo Sostenible, la EDS ha tenido importantes avances y logros tanto con respecto a los contextos y estructuras en las cuales se desarrolla como con respecto a los procesos de aprendizaje que promueve. La DEDS termina en 2014 y nos encontramos en un momento crucial para definir las prioridades y enfoques que tendrá la EDS más allá de la Década y la agenda global de desarrollo y de educación post-2015.

Introducción

La UNESCO destaca el rol de la educación tanto para lograr mejorar la calidad de vida de las personas como sus niveles de satisfacción personal, pero sobre todo como una de las herramientas con que cuenta la sociedad para transformar su realidad. Para poder transformar nuestras sociedades hacia la sostenibilidad, necesitamos ciudadanos y ciudadanas conscientes de la interrelación entre temas ambientales, como la biodiversidad y el agua, y temas económicos y sociales como la reducción de la pobreza, el consumo responsable, la equidad de género y la diversidad cultural, entre otros. Se requiere una educación distinta de los modelos tradicionales que pueda efectivamente contribuir a la formación de personas capaces de construir un desarrollo sostenible (Macedo, 2006 p. 1).

Soluciones tecnológicas, regulaciones políticas e instrumentos financieros no son suficientes para llegar a la sostenibilidad. Para lograr el desarrollo sostenible, tenemos que cambiar nuestra manera de pensar y nuestros patrones de comportamiento. Solamente con la educación a todos los niveles y en todos los contextos podemos lograr este cambio.

Sin embargo, en general, las prácticas educativas actuales no han ayudado a las personas para llevar estilos de vida más sustentables. Más bien, los sistemas educativos actuales siguen la lógica de “reproducir” el modelo de sociedad tal como está.

Entonces, para cambiar la sociedad, tenemos que cambiar primero la manera de educar y de aprender.

En este sentido, la UNESCO promueve la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) como una educación transformadora y de calidad, que asegure la pertinencia de las metodologías y contenidos educativos para preparar a los niños, niñas y jóvenes para construir un modelo de desarrollo que no se valore únicamente por el crecimiento económico.

Posicionando la EDS

La EDS integra los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todos los aspectos de la educación y la enseñanza, y fomenta los cambios de comportamiento necesarios para preservar en el futuro la integridad del medio ambiente y la viabilidad de la economía, y para que las generaciones actuales y venideras gocen de justicia social. La EDS no se limita a la educación ambiental o educación *sobre* el desarrollo sostenible. Sino que incluye aprendizajes sobre valores, derechos humanos, buena gobernanza, economía, cultura y otros. Se trata de aprender a hacer preguntas críticas, a conocer los valores propios, a imaginarse futuros más positivos y sostenibles, y de desarrollar confianza en que tomar acción vale la pena. También se trata de entender que nuestro mundo está interconectado.

En la región latinoamericana y caribeña, la inclusión de la EDS está estrechamente vinculada con un fuerte movimiento en educación ambiental. Este movimiento promueve, entre otros objetivos, que la educación se transforme en una herramienta eficaz que permita a los y las estudiantes actuar e interactuar en y con la sociedad y el ambiente (Macedo y Salgado, 2007 p.32).

A comienzo de los años noventa se comienza a dar gran relevancia a la educación ambiental en la región, mediante la paulatina incorporación de la dimensión ambiental en los currículos de educación básica, la creación de programas para formar especialistas en temas ambientales, la creación de redes en torno a temas ambientales, la creación de espacios nacionales, subregionales y regionales de intercambio y discusión en educación ambiental y la producción de conocimiento en relación a esta educación en y entre regiones (González-Gaudiano, 1999 p.11). En 1997 comienza la inclusión de la EDS y el avance de la educación ambiental en la región, a través de numerosos encuentros, entre ellos: el Congreso Internacional de Educación Ambiental en La Habana, Cuba, 1998; el Simposium Iberoamericano de Educación Ambiental, en Puyehue, Chile, el mismo año; el III Encuentro Iberoamericano de Educación Ambiental el año 2000 en Caracas, Venezuela (Palomino, 2005). Estos encuentros también permitieron un proceso continuo de legitimación e institucionalización de la Educación Ambiental; la incorporación de la dimensión ambiental en todos los procesos educativos tanto formales como informales, desarrollo conceptual y se percibe el desarrollo de un discurso educativo ambiental con una perspectiva latinoamericana (Álvarez, 2005 p.4).

El concepto de la EDS surge en los años 90 y con mayor fuerza a partir de la declaración del Decenio de las Naciones Unidas de Educación para el

Desarrollo Sostenible (DEDS 2005 – 2014) en 2002[2]. El Programa o Agenda 21,[3] aprobado en la Cumbre de la Tierra en Rio de Janeiro el año 1992, en su capítulo 36 sobre el Fomento a la Capacitación, Educación y la Toma de Conciencia, señala como una propuesta la "Reorientación de la Educación hacia el Desarrollo Sostenible", puesto que "la educación es de importancia crítica para promover el desarrollo sostenible y aumentar la capacidad de las poblaciones para abordar cuestiones ambientales y de desarrollo". Asimismo, "la educación es igualmente fundamental para adquirir conciencia, valores y actitudes, técnicas y comportamiento ecológicos y éticos en consonancia con el desarrollo sostenible y que favorezcan la participación pública efectiva en el proceso de adopción de decisiones". Por otra parte, la Agenda 21 destaca la vinculación entre ambiente y desarrollo y la importancia crítica de una educación ambiental formal, no formal e informal, transversal e interdisciplinaria que abarque todos los ámbitos -económicos, ambientales, sociales- para el desarrollo sostenible (Macedo y Salgado, 2007 p.33).

En América Latina y el Caribe se aprecia una marcada tendencia de definir la EDS como un "proceso", enfatizando los temas claves de esta educación, como: la identidad cultural, la calidad de vida, la sensibilidad, los valores, la democratización del saber y la formación integral. En estos temas los países asumen "aspectos sobre la vida en armonía con uno mismo, con la comunidad local y global y con la Naturaleza". Tal como se mencionó anteriormente, el concepto de EDS está marcado por la evolución de la educación ambiental, por lo que hay una gran influencia en su conceptualización (OREALC/UNESCO Santiago, 2008 p.56).

A 20 años desde que se formuló la Agenda 21, han habido muchas declaraciones a favor de la EDS, la última surge de la Conferencia Rio+20 que se celebró el año pasado. El documento final de Rio+20 "El Futuro que queremos" menciona frecuentemente a la educación como instrumento clave para lograr el desarrollo sostenible y los Estados firmantes resuelven "promover la educación para el desarrollo sostenible e integrar el desarrollo sostenible de manera más activa en la educación más allá del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible."

2 *Resolución 57/254 de la Asamblea General de las N.N.U.U. proclamó la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005 – 2014) en 2002, y designa a UNESCO como la agencia coordinadora de la Década.*

3 *Para más Información sobre el Programa o Agenda 21 revise el texto completo en internet: http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/spanish/agenda21sptoc.htm*

Sin embargo, la implementación de la EDS sigue siendo un desafío por su transversalidad y visión holística, por la poca investigación y desarrollo del tema, el financiamiento limitado y la necesidad de mayores capacidades en el sector educativo.

La EDS - conceptos y prácticas en desarrollo

La EDS es un concepto dinámico que se concibe y define de diversas maneras en función de los diversos contextos en los cuales se desarrolla. No existe una definición universal de lo que es la EDS o una receta única de cómo se debe poner en práctica. Sin embargo, la UNESCO, a través de un proceso de seguimiento y evaluación que acompaña la DEDS, ha recogido las diversas interpretaciones, variantes y manifestaciones de la EDS de todo el mundo con el fin de poder identificar algunos componentes básicos que se mantienen en los diferentes contextos y regiones (UNESCO 2012, p. 13).

A continuación se presentarán algunas de las observaciones y resultados obtenidos a través del último ejercicio de seguimiento y evaluación del avance de la DEDS[4] que se encuentran resumidos en el informe global de seguimiento 2012 "*Forjar la educación de mañana*", producido por UNESCO. Este informe se centra específicamente en los procesos y el aprendizaje en el contexto de la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y examina preguntas tales como ¿Qué clase de procesos de aprendizaje han surgido durante el Decenio? ¿Qué papel desempeña la EDS en el fomento de estos procesos? Y ¿Qué cambios ha experimentado la EDS desde los primeros años del Decenio? (UNESCO 2012, p. 9).

Actores de todo el mundo han reportado que la EDS se percibe cada vez más como un medio para renovar los procesos de enseñanza y aprendizaje para poder enfrentar los desafíos del desarrollo sostenible. Estos desafíos nos exigen aprender a tratar con cambios, complejidades, controversias e incertidumbres en nuestra vida cotidiana. Como resultado, se observa que en el marco de la EDS se aplica una amplia gama de enfoques en los procesos de aprendizaje, más allá de una mera transmisión de conocimientos, incluyendo, entre otros (UNESCO 2012, p. 25 – 26):

4 *Como parte de su rol coordinadora de la DEDS, UNESCO está realizando una serie de informes de monitoreo y evaluación, programadas para 2009, 2012 y 2015, para monitorear el progreso de la Década y extraer aprendizajes durante la fase de implementación. Para la recolección de información se están utilizando varias herramientas tales como cuestionarios, entrevistas con actores claves, estudios de casos, consultas regionales, revisión de literatura, entre otras. El primer informe de 2009 se enfocó en los contextos y estructuras de la EDS y el segundo de 2012 en procesos y aprendizajes de la EDS. El último informe, a ser publicado en 2014, se enfocará en evaluar los impactos que ha tenido la Década.*

- Aprendizaje por medio de descubrimientos
- Aprendizaje participativo/en colaboración
- Aprendizaje basado en problemas
- Aprendizaje fundado en el pensamiento crítico
- Aprendizaje fundado en el pensamiento sistémico

Aprendizaje social con múltiples interlocutores

En algunas partes del mundo, la incorporación de la sostenibilidad y/o EDS en el curriculum ha sido acompañada por una co-evolución de la pedagogía hacia enfoques más participativos y centrados en los educandos.[5] En este sentido, la EDS se ha convertido en un catalizador de la innovación educativa en muchos contextos. La EDS ya no se considera como una "adición" a los currículos existentes, sino como una oportunidad de *re-pensar la educación*. Además, la EDS se está imponiendo como eje unificador de diversos tipos de educación centrados en la sostenibilidad y que promueven visiones sistémicas y transformadoras, tales como la educación ambiental, la educación de los consumidores, la educación sobre el cambio climático, la educación para la ciudadanía global, educación para la paz, etc. (UNESCO 2012, p. 29).

El rol específico de la educación – la "E" de la EDS – también se interpreta de diversas maneras y varía según el contexto local de la educación. Un factor determinante es el espacio que se permite para la participación y auto-determinación de los educandos. Cuando este espacio es muy estrecho, la EDS muy probablemente se entregará a través de modalidades orientadas hacia la instrucción y la transmisión de conocimientos. Si el espacio es amplio, la EDS probablemente se caracterizará por el fomento de pensamiento autónomo y crítico y la co-creación de conocimientos. Estos últimos modos de EDS necesitarán formas alternativas de enseñanza, aprendizaje e inter-acción entre diversos actores (UNESCO 2012, p. 21 – 22).

Otra observación del informe de 2012 sobre el avance de la DEDS es la tendencia hacia la disolución de las barreras entre escuelas, universidades, comunidades y el sector privado. La EDS da base para configuraciones nue-

5 *"Aunque los datos indican que la EDS suscita la aparición de estas formas de aprendizaje nuevas o alternativas, hay que investigar más para probar la existencia de una relación causal". (UNESCO 2012, p. 29).*

vas y creativas en las que intervienen diversos actores y que se centran en aprendizajes en el contexto de las situaciones y desafíos de la "vida real" relacionadas a la sostenibilidad. Resultan procesos de aprendizaje "a través de las fronteras institucionales" que reconfiguran las relaciones entre la educación formal, no-formal e informal, y también cambian los roles de los diferentes actores y las asociaciones público-privadas. Estas nuevas configuraciones ofrecen una plataforma poderosa para la EDS. El informe 2012 cita ejemplos de procesos de aprendizaje social involucrando múltiples actores en el contexto de la EDS, demostrando cómo los diferentes grupos se encuentran y complementan en la creación de respuestas locales para el desarrollo sostenible (UNESCO 2012, p. 55).

Otra tendencia que se está observando es la creciente promoción de enfoques institucionales y sistémicos acerca de la EDS y el desarrollo sostenible.[6] Los enfoques institucionales apuntan a una integración de la sostenibilidad en todos los aspectos de la gestión de establecimientos educativos, sus procesos de investigación, enseñanza y aprendizaje y su relación con el entorno. Los enfoques sistémicos se refieren a una reorganización de todo el sistema educativo hacia la EDS (UNESCO 2012, pp. 59 – 63).

Otra manera de tratar de captar la EDS es definir las competencias que se centran en la idea de forjar de manera activa y responsable el futuro en línea con los principios del desarrollo sostenible. Ya hemos visto que la EDS va más allá de la inclusión de temas del desarrollo sostenible como biodiversidad, agua, cambio climático, etc. Algunos ejemplos de competencias que se deberían promover a través de la EDS incluyen las siguientes (de Haan 2010, pp. 315 – 328):

- Pensar de forma prospectiva, a fin de hacer frente a la incertidumbre y de tener pronósticos, expectativas y planes para el futuro
- Trabajar de manera inter-disciplinaria
- Examinar interrelaciones e interdependencias
- Capacidad de sentir empatía, compasión y solidaridad
- Competencia para motivarse y motivar a los demás

6 *En inglés: "whole school approach", "whole system approach"*

Desde esta perspectiva, la EDS requiere formas de enseñanza y aprendizaje orientadas hacia la acción y la participación para promover ciertas competencias.

Hacia 2014 y más allá

A un año de finalizar la DEDS, la EDS se encuentra en un momento importante para definir cuáles serán los próximos pasos. El informe de seguimiento y evaluación de la DEDS 2012 nos muestra que han existido importantes avances y que la EDS ha aumentado su visibilidad en los niveles internacional y nacionales. El desafío ahora es avanzar desde el "piloto" hacia la política, desde las pequeñas escalas a las escalas grandes, y desde los márgenes hacia el "mainstream".

En este contexto, UNESCO está elaborando una propuesta de programa de acción mundial a base de amplias consultas, incluyendo un cuestionario al que respondieron alrededor de 100 Estados Miembros y más de 500 partes interesadas, como organizaciones no gubernamentales y organismos de las Naciones Unidas; y a través de reuniones regionales de consulta. Con este nuevo programa de acción mundial se dará seguimiento a la DEDS y se contribuirá de forma concreta y tangible a la agenda para el desarrollo después de 2015[7]. Además, constituye una respuesta al aumento de la atención para proporcionar una educación significativa y pertinente.

La meta del programa es generar y aumentar la acción en todos los niveles y todas las esferas de la educación y el aprendizaje a fin de acelerar los progresos hacia el logro del desarrollo sostenible. Esta meta se articula en dos objetivos: el primero de ellos se refiere directamente al sector de la educación, mientras que el segundo tiene un alcance más amplio:

a) reorientar la educación y el aprendizaje para que todas las personas tengan la oportunidad de adquirir conocimientos, competencias, valores y actitudes con los que contribuir al desarrollo sostenible; y

b) fortalecer la educación y el aprendizaje en todos los programas, agendas y actividades de promoción del desarrollo sostenible.

La propuesta del programa se centra en cinco ámbitos de acción prioritarios a fin lograr la orientación estratégica y el compromiso de las partes interesadas:

7 *Se refiere a las discusiones en curso con respecto al seguimiento a marcos internacionales como los Objetivos del Desarrollo del Milenio y las metas de Educación para Todos que terminan en 2015.*

- Apoyo a las políticas: incorporar la EDS a las políticas internacionales y nacionales en materia de educación y desarrollo sostenible.

- Planteamientos paninstitucionales[8]: promover los planteamientos paninstitucionales de EDS en todos los niveles y en todos los entornos.

- Educadores: reforzar la capacidad de los educadores, los formadores y otros agentes de cambio para que pasen a ser facilitadores del aprendizaje en pro de la EDS.

- Jóvenes: apoyo a los jóvenes en su función de agentes de cambio en pro del desarrollo sostenible mediante la EDS.

- Comunidades locales: acelerar la búsqueda de soluciones de desarrollo sostenible en el plano local mediante la EDS.

El nuevo programa de acción mundial de EDS será presentado a la Conferencia General de UNESCO en su 37ª reunión para que lo examine y lo transmita a la Asamblea General de las Naciones Unidas en su sexagésimo noveno periodo de sesiones (2014), a fin de que se pronuncie al respecto. Además, la propuesta será alimentada por los insumos que se esperan generar a través del tercer y último informe de seguimiento y evaluación de la DEDS y los resultados de la Conferencia Mundial de la EDS que UNESCO está organizando con apoyo del Gobierno de Japón en Nagoya, Japón, en noviembre de 2014 (UNESCO 2013, p. 2 – 5)

Conclusiones

La EDS es un concepto dinámico que ha evolucionado desde sus inicios en los años 90 y especialmente durante los años de la DEDS. La EDS ofrece la oportunidad de re-pensar las actuales políticas y prácticas educativas y de contribuir a un cambio de un pensamiento fragmentado y reductor por un pensamiento integrador que permita la comprensión de la complejidad de los fenómenos sociales y naturales que nos constituyen. La UNESCO promueve la EDS como un paradigma clave para la calidad educativa y para los procesos de desarrollo sostenible. Sin embargo, hay que continuar con el desarrollo de investigaciones que demuestren, con una base empírica consistente, que la EDS es educación de calidad. El informe de seguimiento y evaluación de la DEDS 2012 muestra que hay una multitud de observaciones

8 *En inglés: whole school approaches*

que apuntan a la relación de la EDS con algunas mejoras universitarias y la mayor capacidad de contribución al desarrollo sostenible de las personas.

Con miras hacia el futuro de la EDS, ahora es un momento crucial cuando la Década entra en su última fase de visibilizar los logros y de identificar las lecciones aprendidas, para diseñar un programa de seguimiento a la DEDS con enfoques y objetivos claros que amplíe las acciones, que llegue a todos los niveles y ámbitos educativos y que involucre a los diversos actores relevantes. Será crucial que la UNESCO, sus Estados Miembros y otras partes interesadas obren por que la EDS siga promoviéndose, recibiendo apoyo y evolucionando después de 2014.

Literatura Citada

Álvarez, A. (2005) "*Estrategias regionales de educación ambiental en América Latina y el Caribe: sueños, avances y atascos hacia una acción en común"*. Conferencia presentada en III Congreso Internacional de Educación Ambiental. Publicado en Revista Futuros No. 12. Volumen 3 "Educación para elDesarrollo".

De Haan, G. (2010) *"The Development of ESD related competencies in supportive institutional frameworks"*, International Review of Education, vol. 56 no. 2 – 3, pp. 315 – 328.

González-Gaudiano, E. (1999) *"Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe."*

Macedo, B. (2006) *"Habilidades para la vida: contribución desde la educación científica en el marco de la Década de la educación para el desarrollo sostenible"*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de didáctica de las ciencias, La Habana, Cuba. Febrero Santiago: UNESCO Santiago

Macedo, B. ; Salgado, C. (2007) *"Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible en América Latina*". Revista Forum para la Sostenible: Cátedra UNESCO. País Vasco. Pp. 29- 37

Naciones Unidas (2012) *"El futuro que queremos*", Documento Final de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible 2012 (Rio+20)

Palomino, B. (2005) *"Bases conceptuales de Educación Ambiental, Cultura y Turismo"*. Presentación Power Point En internet: http://cec.iiec.unam.mx/interiores/muestras/berthapalomino.swf

UNESCO (2008) "*Informe regional de evaluación y monitoreo del Decenio de la educación para el desarrollo sostenible."* (no publicado)

UNESCO (2012) "*Forjar la educación del mañana. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible – Informe 2012 (abreviado).*"

UNESCO (2013) *"Propuesta de programa de acción mundial de educación para el desarrollo sostenible (EDS) como seguimiento del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el desarrollo Sostenible después de 2014."* 192ª sesión del Consejo Ejecutivo de UNESCO.

Agua y Educación Ambiental. Construyendo conocimiento mediante la investigación en la escuela

Jorge Fernández Arroyo[1]

Introducción

Actualmente en el planeta los problemas sociales, económicos y ambientales relacionados con el agua se agravan. Es necesario lograr un equilibrio hidrológico que asegure el abastecimiento de agua a la población nivelando la disponibilidad natural con las extracciones del recurso. Para ello es necesario promulgar un uso eficiente del agua. Si no logramos este equilibrio estamos abocados a la escasez continuada. Existen elementos de difícil solución por la diversidad de factores que intervienen: cambios de clima y de suelo, inundaciones, sequías y desertización. Sin embargo la acción humana se erige como uno de los elementos de impacto más drástico: deforestación delirante, ignora los conocimientos tradicionales sobre todo

1 *Ph.D. en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universidad de Sevilla. Lic. en Ciencias Ambientales, Universidad Pablo de Olavide (España). Docente Universidad de Sevilla. E-mail jferarr10@us.es*

de las comunidades indígenas locales, retira el agua de los ríos de diferentes maneras, entre otras con obras de ingeniería, represas, desvíos y trasvases. Ante este contexto de escasez del agua tres pilares fundamentales del bienestar humano se tambalean: la producción de alimentos, la salud y la estabilidad política y social.

En el caso de Europa los problemas vienen de la mano de una sobreexplotación continuada del recurso cuyo estrés hídrico está teniendo un gran impacto sobre la calidad y cantidad del agua restante, así como sobre los ecosistemas que de ella dependen. Sectores como la agricultura o la industria no pagan una tarifa en función del volumen consumido. Los gobiernos no introducen más planes de gestión de sequía centrados en el riesgo más que en la gestión de la crisis. No se selecciona combinadamente los cultivos y los métodos de irrigación para lograr la eficiencia hídrica pese al uso de los fondos europeos incluidos en la Política Agrícola Común de la Unión Europea. No son tomadas con la suficiente seriedad las medidas orientadas a sensibilizar a la población, como el etiquetado ecológico, la certificación ecológica o los programas educativos en las escuelas, esenciales para lograr un uso sostenible del agua. Las autoridades no solo no generan incentivos para un uso más generalizado de suministros de agua alternativos (aguas residuales tratadas -las "aguas grises"- y la recogida de aguas pluviales) sino que no se implanta una vigilancia apropiada y un sistema de multas y de sanciones para evitar la captación ilegal de agua y las fugas en la red de abastecimiento. En Europa, las aguas superficiales como ríos y lagos, suponen el 80 % del agua dulce total captada y son la principal fuente de agua para la industria, la energía y la agricultura. Por el contrario, las redes de abastecimiento público de agua dependen en gran medida de las aguas subterráneas, debido en general a su mayor calidad. La desalinización no ha tardado en convertirse en una alternativa a las fuentes de agua convencionales, especialmente en las regiones de Europa afectadas por estrés hídrico. Sin embargo, sus elevadas necesidades energéticas y las salmueras resultantes del proceso deben tenerse en cuenta a la hora de evaluar el impacto global de la desalinización sobre el medio ambiente.

En España las particularidades que presenta respecto a Europa pasan principalmente por la política del agua basada en el aumento de recursos hídricos. Esto ha hecho que España sea el cuarto país del mundo con un mayor número de grandes presas (1.200) y que apenas queden ríos sin regular. Por otro lado la agricultura alcanza los mayores niveles de consumo de toda Europa (80%). Pero esta ineficacia en la agricultura también se observa en el suministro de agua a ciudades e industrias donde se producen pérdidas en las cañerías de distribución del 50% al 70% por evaporación, fu-

gas y otros motivos. Además el sector turístico, tan importante en España, está potenciándose en zonas donde el agua es más escasa y se emplea con finalidades de ocio poco respetuosas con el agua (zonas verdes, piscinas, campos de golf, etc.). Finalmente, relacionando estos sectores tan polémicos como son la agricultura y el turismo, la explotación del agua subterránea en las áreas costeras ha llevado a que en la zona del mediterráneo los acuíferos estén en mayor o menor medida salinizados.

En Latinoamérica entre los principales problemas de agua podemos mencionar el limitado acceso al agua potable tanto en áreas rurales como urbanas pese a los grandes avances que se han realizado en este ámbito. Todavía 100 millones de personas carecen de servicios sanitarios (letrinas y fosas sépticas), que unido a la falta de tratamiento de aguas residuales en plantas de saneamiento da como resultado graves problemas sanitarios, incrementando también el riesgo de daños ecológicos a largo plazo, pues dichas aguas son vertidas sin contro en las corrientes de ríos, lagos, acuíferos subterráneos y océanos. En relación con los aspectos económicos existe una gran desigualdad entre las tarifas de agua, pagando más la gente pobre que las familias de mayor solvencia (en términos reales considerando sus ingresos económicos) por agua de menor calidad, aumentando el riesgo de enfermedades diarreicas sobre todo en niños. Existen graves limitaciones financieras en cuanto a los recursos económicos destinados al sector hidráulico. Algunas de las alternativas de financiamiento han promovido el establecimiento de fondos solidarios, sociedades público-privadas, la participación comunitaria y otros esquemas alternativos. En cuanto a las aguas subterráneas, importantes acuíferos son amenazados por la sobreexplotación y la contaminación producida por los residuos provenientes de los desechos de las actividades mineras y agrícolas. También muchos de los principales lagos y cuencas de ríos desde América del Norte hasta América del Sur se encuentran bajo una gran demanda debido al incremento de la población y a la contaminación procedente de actividades industriales y agrícolas. Finalmente los problemas en la administración de recursos hídricos transfronterizos necesitan modelos de gestión que permitan una repartición al nivel de la cuenca y que, a la vez, respetaran la soberanía de los estados.

Por último en Colombia pese a ser el sexto país con mayor oferta hídrica en el mundo, el Ministerio de Medio Ambiente calcula que la mitad de los recursos hídricos tienen problemas de calidad. Se estima que la industria, el sector agropecuario y las aguas domésticas generan 9 mil toneladas de materia orgánica contaminante de los acuíferos. Y la calidad no solo es el problema. Irónicamente la escasez también lo es: grandes volúmenes de

agua se pierden por ineficiencias en los sistemas de riego, en los procesos industriales y en los acueductos; no obstante, muchas regiones sufren por el acceso limitado al recurso y la mala calidad.

Del intento por dar respuestas a mis dudas como docente y ciudadano y de mi compromiso con la educación y la enseñanza surgió mi primera experiencia como investigador, denominada "Estudio del proceso de construcción de conocimiento sobre el uso del agua en alumnos de Secundaria", trabajo conducente a la realización de la memoria de suficiencia investigadora. En esta experiencia el problema que se abordó fue el de conocer la construcción de conocimiento significativo por parte de un grupo de alumnos y alumnas de Primero de Bachillerato de un centro de Secundaria de la ciudad de Sevilla en relación con la temática del agua. Pese a los esfuerzos de la Educación Ambiental para tratar este recurso frágil, escaso e imprescindible para la vida, los logros no son todo lo satisfactorios que quisiéramos. Por tanto se hace necesario reflexionar sobre el modo en que tradicionalmente la Educación Ambiental ha enfocado la problemática del agua. Para ello se llevó a cabo una experiencia educativa que hizo especial hincapié en identificar cuáles eran las evoluciones, dentro de la construcción del conocimiento, más dificultosas para el alumnado. En relación con dichas dificultades se plantearon algunas consideraciones que podrían ser tenidas en cuentas a la hora de abordar la problemática del agua desde la Educación Ambiental.

Pero, como siempre ocurre en todas las investigaciones, aparecieron nuevas e interesantes líneas en las que profundizar. Por lo tanto ya teníamos la semilla de la presente investigación, en la que abordamos de nuevo la construcción del conocimiento en alumnado de Secundaria sobre de la temática del agua.

Todo el desarrollo de esta investigación gira entorno a cinco objetivos y problemas de investigación planteados:

1. ¿Cuáles son las concepciones que tiene el alumnado en base a los contenidos prototípicos relacionados con el uso, gestión y contaminación del agua?

2. ¿Qué concepciones tiene el alumnado y cómo cambian las mismas en el desarrollo de una secuencia de actividades sobre el agua, en relación con su percepción de lo evidente?

3. ¿En qué medida el alumnado es capaz de adoptar posiciones más relativistas? ¿Hay cambios? Y si los hay, ¿de qué manera se produce

la transición desde los pensamientos más rígidos y dogmáticos hacia pensamientos más flexibles y relativos?

4. ¿Cómo de amplio es el abanico de variables que considera el alumnado cuando el estudio gira en torno a las diversas problemáticas que presenta el agua? ¿Cuáles son dichas variables?

5. ¿Cuál es el número y la complejidad de relaciones que se reconocen en cuanto a la problemática del agua? ¿Cómo cambia dicha concepción?

El marco teórico en el que se apoya nuestra investigación de estos problemas ocupa el inicio de la misma. Inicialmente nos centraremos en las tres teorías en las que se fundamenta el modelo didáctico que proponemos: la epistemología de la complejidad, el constructivismo y la perspectiva crítica. Con el desarrollo de las principales líneas de estos tres paradigmas buscamos conocer sus implicaciones con los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma ponemos en relación los modelos teóricos con las decisiones prácticas.

A continuación hacemos explícito el modelo didáctico dentro del cual se engloba el diseño y la intervención educativa realizada. Se establecen claras relaciones con las teorías presentada anteriormente y con los principios didácticos, haciendo especial hincapié en las referidas a la Educación Ambiental. Finalmente presentamos nuestra propuesta didáctica diseñada para abordar los problemas socioambientales que se engloban dentro del uso, gestión y contaminación del agua. Con esta propuesta desarrollamos nuestro modelo didáctico.

Posteriormente se plasma el diseño de la investigación mediante el desarrollo de los objetivos de la misma y nuestro posicionamiento en cuanto a la metodología de investigación educativa y el marco teórico adoptado. En función de los problemas, enunciamos las posibles hipótesis de lo que esperamos encontrar y el sistema de categorías en el que nos vamos a basar para realizar el análisis de estos problemas. Además, se detallan los instrumentos y herramientas utilizados para la obtención y tratamiento de los datos.

Seguidamente nos centramos en los resultados de la investigación que se exponen en tres grupos diferentes. En el primer grupo exponemos los resultados obtenidos considerando todo el alumnado de la muestra. Este tipo de resultados se presentan en función de tres dimensiones diferentes: las categorías establecidas, los niveles de complejidad establecidos y a partir de las actividades que consideramos comparables. En el segundo grupo exponemos los resultados obtenidos considerando cada alumno y

alumna de manera individual. Dentro de este segundo grupo de resultados se analiza la evolución seguida por cada alumno y alumna, estableciéndose posibles modelos de evolución. En el tercer grupo de resultados se analizan los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a los alumnos y alumnas.

Finalmente se incluyen la discusión de los resultados y las conclusiones en un intento de dar continuidad al análisis de la investigación. Se enriquece con las conclusiones extraídas al relacionar la intervención educativa realizada con la evolución de las concepciones del alumnado. También desarrollamos conclusiones de tipo metodológico y propuestas de líneas de investigación futuras.

Creemos que la presente investigación puede ser útil a educadores y a investigadores que trabajen en el ámbito de la Educación en general y en la Educación Ambiental en particular, en temáticas relacionadas con el uso, gestión y contaminación del agua, ya que se realiza un análisis de las dificultades que el alumnado estudiado encuentra a la hora de construir su conocimiento alrededor de esta temática.

El paradigma de la complejidad y la perspectiva constructivista: aportaciones a la educación ambiental.

Dentro del campo de la Educación Ambiental (E.A. en adelante), podemos distinguir una variedad de marcos teóricos, distintas estrategias de actuación, diversas disciplinas y sectores involucrados, así como variados actores y contextos donde se llevan a cabo las posibles actuaciones. Esta diversidad de elementos, que da lugar a una cierta dispersión en el campo del conocimiento y la acción en la E.A., sin embargo, puede ser considerada relativa. Y es que es posible simplificar esta diversidad en dos modelos predominantes de E.A. (García, 2004a).

Un modelo que podemos incluir en un marco de corte tecnológico, definido por un predomino del estudio del producto y no del proceso. Este modelo está presente en el diseño de los programas de las instituciones.

Un modelo artesanal – activista, que es el modelo propio de los agentes encargados de llevar a cabo la aplicación de los programas de E.A. y que podemos englobar dentro del término de educadores ambientales. La suma de ambos modelos influye en gran medida en el pobre desarrollo de la investigación en el ámbito de la E.A.

En este contexto, el modelo tecnológico y el modelo artesanal – activista, no toman en consideración perspectivas que han demostrado su utilidad en el campo de la Didáctica de las Ciencias. Es el caso de la perspectiva crítica, el constructivismo y el paradigma de la complejidad. Sin

embargo, consideramos que los avances en la Didáctica de las Ciencias son aplicables en la E.A. ya que en definitiva estamos hablando de Educación y, por tanto, los aspectos didácticos le son de aplicación y el estudio del medio no deja de ser un cuerpo de conocimientos ligado a las Ciencias Experimentales y Sociales.

En esta investigación que presentamos, hemos hecho uso de ambas perspectivas como marco teórico de referencia para la misma.

Propuesta de intervención educativa sobre el uso, gestión y contaminación del agua.

En este trabajo buscamos conocer cuáles son los elementos y las relaciones presentes en los procesos de construcción de contenidos relacionados con la problemática ambiental. Esto nos puede permitir establecer, en el entorno escolar, orientaciones que favorezcan los procesos de formación en E.A. Muchos autores y autoras (Bonil, Sanmartí, Tomás, y Pujol, 2004; García, 2004a y 2004b; García Pérez, 2005; Meira, 2006) opinan que la formación en E.A. debe promover la autonomía del ciudadano en pos de la construcción de un mundo más solidario y justo, donde la diversidad natural y cultural sea un valor importante, y la toma de decisiones esté regida por la responsabilidad y la negociación democrática.

La búsqueda de cambio en las formas de pensar y los valores de nuestro alumnado son los referentes que hemos utilizado en esta investigación. La singularidad de nuestro contexto formativo (marcado principalmente por la edad, nivel de formación de los/as alumnos/as, características del centro educativo donde se desarrolla la experiencia, etc.) nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de que cada contexto en el que se pretende desarrollar la formación en E.A. requiera un modelo específico. Estamos ante la incertidumbre de si contextos específicos ponen en liza elementos y relaciones específicas que hay que tener en cuenta. Por tanto, y siguiendo con esta línea de pensamiento, ¿es posible entonces encontrar principios básicos que ayuden a lograr un cambio de pensamiento y de acción sobre el medio?

Con nuestra investigación no buscamos conocer si es posible establecer estos principios básicos. Indagamos en lo específico del contexto estudiado: cuáles son los elementos importantes a tener en cuenta en la formación de un grupo de adolescentes a la hora de lograr un cambio en sus concepciones en torno a un problema socioambiental concreto, como es el uso, gestión y contaminación del agua.

Para el diseño de nuestra propuesta didáctica hemos realizado una revisión de los estudios elaborados hasta la fecha sobre las concepciones, hábitos y

actitudes del alumnado en base a los contenidos prototípicos relacionados con el uso, gestión y contaminación del agua: García García, Morcillo y Reyero (2006); Jaén y Martínez (2006); Lacosta, Sánchez y Fernández (2006); Cano (2005 y 2008); Oliver (2005); Taldea (2005); Benayas, Poguntke, y Marcén (2004); Hernández (2004); Agraso y Jiménez (2003), Marcén (2001, 2004a, 2004b, 2006, 2010); Massa, Rassetto y Zapata (2001); Monteiro, Sosa y Aguaded (2001); García (1999); Roda y Sánchez (1999); Pérez, Galache y Camacho (1996); Yus (1994a); Membiela, Nogueiras y Suárez (1993); Cuello y Navarrete (1992); García y García (1992b); Bar (1989); Fortner (1983); y Fortner y Teates (1980).

Diseño de la investigación

Es necesario que seamos conscientes del hecho de que la realidad educativa en la que desarrollamos nuestra vida profesional tiene marcados componentes de *lo incierto, lo impreciso, lo indeterminado, lo complejo* (Morin, 1984, p. 127). A este enorme reto es al que nos hemos querido enfrentar en pos de la construcción de nuestro propio conocimiento, usando como vehículo conductor la construcción del propio conocimiento del alumnado.

El diseño de esta investigación busca dar respuesta a estas dudas y preguntas planteadas anteriormente, que han pasado a ser nuestros objetivos. La ganas de aprender hacen que detrás de cada pregunta se intuya un respuesta casi instintiva que viene dada por el quehacer diario. Tomando como principal pilar la coherencia entre los métodos y las teorías que le sirven de fundamento, hemos buscado diseñar una metodología que sea útil para ver la veracidad de estas respuestas instintivas o hipótesis. Para ello hemos buscado la complementariedad de los métodos y una aproximación lo más detallada posible que priorice los procesos frente a los productos, teniendo siempre en cuenta la influencia de los contextos, tanto en dichos procesos como en dichos productos.

Objetivos, problemas e hipótesis de investigación.

Siguiendo la línea de trabajo en E.A. (Cano, 2008; Rodríguez, 2011; Mora, 2011) y los modelos de investigación desarrollados en el marco del proyecto IRES (Cañal, 1987; Porlán y Rivero, 1994; García Pérez y Rivero, 1995; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998; Porlán y Rivero, 1998; Martínez, 2000; García Pérez y Porlán, 2000; García Pérez, 2000b; Solís y Porlán, 2003; Solís, 2005; Luna, 2007; Cano, 2009), gran parte de ellos desarrollados en el Departamento de la Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla y dentro del grupo de

investigación DIE[2] de la red IRES, con esta investigación buscamos lograr la comprensión de los procesos de evolución desde un pensamiento simple hacia otro complejo, procesos que se dan al trabajar en el aula la temática del agua desde una perspectiva constructivista. Buscamos en definitiva realizar aportaciones a la construcción del conocimiento sobre el agua que sean de utilidad para los programas de E.A. en particular y la Didáctica de las Ciencias en general.

Esta investigación solo alcanzará los objetivos marcados si desde la misma somos capaces de contestar a los siguientes problemas de investigación:

1. ¿Cuáles son las concepciones que tiene el alumnado en base a los contenidos prototípicos relacionados con el uso, gestión y contaminación del agua?

2. ¿Qué concepciones tiene el alumnado y cómo cambian las mismas en el desarrollo de una secuencia de actividades sobre el agua, en relación con su percepción de lo evidente?

3. ¿En qué medida el alumnado es capaz de adoptar posiciones más relativistas? ¿Hay cambios? Y si los hay, ¿de qué manera se produce la transición desde los pensamientos más rígidos y dogmáticos hacia pensamientos más flexibles y relativos?

4. ¿Cómo de amplio es el abanico de variables que considera el alumnado cuando el estudio gira en torno a las diversas problemáticas que presenta el agua? ¿Cuáles son dichas variables?

5. ¿Cuál es el número y la complejidad de relaciones que se reconocen en cuanto a la problemática del agua? ¿Cómo cambia dicha concepción?

Respecto a las hipótesis de partida, es necesario comentar que surgen de la interacción y retroalimentación que se dan entre los supuestos teóricos de los que partimos y la experiencia diaria en el aula cuando se ha abordado esta temática u otras de naturaleza similar. Esas hipótesis se resumen en la progresión de las ideas que esperamos se den en el alumnado a lo largo de todo el proceso investigativo y girarán entorno a los problemas de investigación presentados anteriormente:

- Hipótesis respecto al problema de investigación nº 1: probablemente el alumnado presentará un universo de concepciones muy similares a las

2 *DIE, Didáctica e Investigación Escolar.*

detectadas en otras investigaciones de temáticas relacionadas, fruto del arraigo que ciertas concepciones tienen en los estudiantes.

- Hipótesis respecto al problema de investigación nº 2: se espera que a lo largo del proceso de enseñanza el alumnado pase de considerar únicamente factores muy evidentes y que son fácilmente perceptibles (mesocosmos) a tener en cuenta aspectos del micro y macrocosmos, que inicialmente para ellos y ellas son prácticamente inexistentes. Con mucha dificultad se logrará que los/as alumnos/as cambien el lugar donde sitúan su foco de atención, relacionando entre sí estos niveles: macrocosmos, mesocosmos y microcosmos.

- Hipótesis respecto al problema de investigación nº 3: es previsible que el alumnado maneje muy pocos puntos de vista al comienzo del proceso para, en etapas más avanzadas, considerar un abanico más amplio de posibles maneras de ver el mismo hecho.

- Hipótesis respecto al problema de investigación nº 4: posiblemente el alumnado considerará en las primeras fases un escaso número de variables. Sin embargo, conforme el proceso vaya avanzando, es probable que el número de variables que el alumnado considere vaya aumentando.

- Hipótesis respecto al problema de investigación nº 5: al igual que en el caso de las variables, el número de relaciones entre ellas será inicialmente bajo en los estadíos iniciales, para aumentar progresivamente conforme el proceso vaya madurando, aumentando no solo en número sino también en flexibilidad (cambios interrelaciones: cambios en las interacciones que se establecen entre las propias relaciones).

Muestra y contexto de la investigación.

Esta investigación se ha llevado a cabo en un grupo de 1º de Bachillerato de la Modalidad de Ciencias y Tecnología dentro de la asignatura de Ciencias para el Mundo Contemporáneo en un Instituto de Educación Secundaria de Sevilla capital, durante el curso 2010/11.

Las características principales del grupo pueden resumirse del siguiente modo:

a) El nivel socioeconómico del que procede el alumnado de este grupo es de modo general medio, aunque se pueden observar condicionamientos y características familiares diversas: lo mismo se dan niveles medios-altos que medios - bajos. En su mayoría proceden de familias de profesionales liberales. Estas profesiones en cierto grado influyen en las expectativas laborales a las que aspiran, aunque la diversidad sobre gustos, aficiones e in-

tereses es grande. En su mayoría cuentan con los recursos adecuados fuera del aula para llevar a cabo las tareas educativas que se les encomendaban.

b) Respecto al nivel de competencia curricular podemos decir que su nivel es medio. Sin embargo, dentro del aula existe una cierta diversidad que requiere de una adecuada atención. Se han tenido en cuenta diferentes estrategias para atender los diferentes ritmos de aprendizaje que presenta el alumnado.

c) A nivel actitudinal podemos decir que no presentan problemas de convivencia y disciplina. Están relativamente motivados con sus estudios, presentando en su mayoría hábito de trabajo en clase y en casa. No existen problemas de autoestima o de comunicación evidentes. Por otro lado, la clase presenta una actitud activa y participativa que no es compartida por un reducido número de alumnos y alumnas que muestra un desinterés generalizado por los estudios.

Este grupo ha sido elegido para el desarrollo de la presente investigación por diversos motivos. Por un lado, el autor de esta investigación es su profesor durante ese curso. Por otro lado, aunque en años anteriores no hemos dado clase a ese grupo de estudiantes, son conocidos fuera del aula desde el curso anterior, ya que realizamos un viaje de fin de etapa. Gracias a esta experiencia previa somos conocedores de la actitud participativa y dinámica de la que hacen gala en general y que puede favorecer en muchos casos algunas de las actividades planteadas en la investigación. Finalmente la materia impartida, Ciencias para el Mundo Contemporáneo, da pie a integrar de una manera más adecuada la programación de contenidos, actividades y metodología investigativa preparada para ser desarrollada en el aula.

Técnicas e instrumentos para la obtención de datos.

Para la selección de las técnicas e instrumentos nos hemos basado en la necesidad de cubrir la recogida de datos desde tres ángulos o puntos de vista diferentes: lo que el alumnado piensa, lo que dice y lo que produce en el aula. Por ello nos hemos establecido en el marco de la observación directa - observación participante, ya que, como investigadores, hemos buscado la recogida sistemática de datos mediante el contacto directo con el contexto educativo, entendiéndose este como los diferentes lugares donde ocurrieron los procesos de enseñanza – aprendizaje (aula, laboratorio, visitas, etc.). Gracias al carácter flexible y abierto del proceso investigativo, pese a partir de una serie de actividades originalmente prediseñadas, las observaciones han ido configurando dichas actividades, por lo que muchos pasos han sido marcados por la propia dinámica del aula.

En estas observaciones directas, existe un marcado carácter participativo en el observador (Pérez Gómez, 1989), ya que tiene una prolongada presencia e implicación en las actividades y tramas de relaciones que definen las situaciones que pretende observar.

Dentro de la observación directa cabe destacar en nuestra investigación la importancia de los debates, así como la realización de un juego de rol. Como trataremos posteriormente, todos los aspectos destacables han sido recogidos en el diario de clase del profesor.

Las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos a lo largo de toda la investigación han sido la observación de las producciones, los cuestionarios, las entrevistas, las grabaciones de audios de las sesiones de clase y la recogida de información en el diario de clase del profesor.

En este contexto y dentro de esta muestra, se han analizado para la investigación los procesos de construcción del conocimiento que se han dado a nivel individual.

Procedimientos para el tratamiento de los datos.

En una primera fase, hemos considerado la necesidad de establecer Unidades de Información[3], para posteriormente en una segunda fase manejar esas UI de dos modos diferentes. Por un lado detectar las concepciones e ideas que el alumnado posee en base a los contenidos prototípicos relacionados con el uso, gestión y contaminación del agua (problema de investigación 1). Por otro lado categorizar dichas UI por medio de hipótesis de transición (problemas de investigación 2, 3, 4 y 5). Cada hipótesis de transición se integra dentro de las categorías de estudio establecidas como investigadores. Una vez superada estas dos fases, hemos pasado a una fase final en la que hemos determinado tres niveles de análisis para las UI categorizadas: resultados en conjunto de todos los individuos de la muestra, resultados individuo a individuo y resultados de los individuos entrevistados.

Resultados y conclusiones

En este apartado pretendemos establecer un diálogo entre los problemas de investigación que formulamos al inicio de la este trabajo, las hipótesis de las que partimos, los resultados obtenidos y las aportaciones teóricas en las que se basa nuestra intervención educativa.

3 *UI en adelante, tanto para el singular como para el plural.*

Conclusiones relacionadas con las concepciones del alumnado

Concepciones en base a los contenidos prototípicos relacionados con el uso, gestión y contaminación del agua.

Tabla 1: Problema de investigación nº 1, hipótesis relacionada y conclusiones generales.

Problema de investigación nº 1.
¿Cuáles son las concepciones que tiene el alumnado en base a los contenidos prototípicos relacionados con el uso, gestión y contaminación del agua?
Hipótesis respecto al problema de investigación nº 1.
Probablemente el alumnado presentará un universo de concepciones muy similares a las detectadas en otras investigaciones de temáticas relacionadas, fruto del arraigo que ciertas concepciones tienen en los/as estudiantes.
Conclusiones generales
1. Pese a la diversidad de concepciones e ideas detectadas en la muestra, estas no entran en contraposición con lo investigado por otros/as autores/as, lo que da una idea de la presencia de concepciones muy arraigadas en el alumnado. 2. Hemos detectado un conjunto de concepciones e ideas que pueden ser aportaciones novedosas en las investigaciones referidas a la construcción del conocimiento alrededor del uso, gestión y contaminación del agua.

Pese a la diversidad de ideas detectadas en nuestra muestra, desearíamos subrayar unas sencillas ideas sobre las concepciones del alumnado. Por un lado hemos detectado la existencia de ideas y concepciones que son coincidentes con las obtenidas en las investigaciones de otros autores y autoras que hemos revisado para el diseño de nuestra propuesta didáctica. Por tanto formarían parte el universo de ideas y concepciones que presentan gran arraigo en la población estudiantil.

- Los procesos de depuración y potabilización no se reconocen como procesos diferenciados, desconociendo en qué consiste cada uno o confundiendo el término usado para cada uno. No tienen en consideración que ambos se integran en el Ciclo urbano del agua y que la potabilización se realiza antes que la depuración. Además, el alumnado no contempla la diversidad de tratamientos del agua a la hora de verterla.
- El agua salada no se reconoce como un recurso aprovechable por el hombre.
- Los conceptos de veneno, producto químico y producto tóxico se relacionan repetitivamente, dentro de una asociación de conceptos más global del tipo química – muerte.
- No está generalizado entre el alumnado la consideración de los procesos de cambio físico - químico referidos a la descomposición.
- Es común que los/as estudiantes consideren el Ciclo urbano del agua en un esquema de circuito cerrado.

Por otro lado hemos detectado la existencia de ideas y concepciones que pueden ser aportaciones novedosas a las investigaciones referidas a la construcción del conocimiento alrededor del uso, gestión y contaminación del agua:

- En relación con los procesos de depuración y potabilización, el alumnado otorga una importancia similar tanto a los procesos de *añadir* sustancias como a los procesos de *eliminar* sustancias del agua.
- Para los/as estudiantes la lluvia siempre o casi siempre precipita sobre la tierra, siendo poco usual que consideren la posibilidad de que precipite sobre una masa de agua (presas, ríos, lagos o mares).
- Los microorganismos se constituyen, dentro de las concepciones de nuestro alumnado, como un componente importante del agua. Sin embargo, y en contraposición con lo anterior, son escasos los/as alumnos/as que consideran la intervención de seres vivos que no pertenezcan a la escala microscópica en los procesos propios del Ciclo natural del agua. Cuando son tenidos en cuenta, éstos se reducen a la plantas.
- En relación con el esquema de *ciclo cerrado* a la hora de considerar el Ciclo urbano del agua por parte de los/as alumnos/as, no está generalizada la integración de dicho Ciclo urbano dentro del Ciclo natural del agua, apareciendo en numerosas ocasiones como realidades independientes.
- El alumnado de nuestra muestra no considera el agua como origen de enfermedades que le puedan afectar de manera común.
- Los/as estudiantes no consideran usos humanos del agua no consuntivos. Incluso a usos no consuntivos el alumnado les presupone dicho carácter consuntivo.

Evolución de las concepciones sobre el uso, gestión y contaminación del agua.

En relación con el problema de investigación nº 2.

Tabla 2: Problema de investigación nº 2, hipótesis relacionada y conclusiones generales.

Problema de investigación nº 2.
¿Qué concepciones tiene el alumnado y cómo cambian las mismas en el desarrollo de una secuencia de actividades sobre el agua, en relación con su percepción de lo evidente?

Hipótesis respecto al problema de investigación nº 2.
Se espera que a lo largo del proceso de enseñanza el alumnado pase de considerar únicamente factores muy evidentes y que son fácilmente perceptibles (mesocosmos) a tener en cuenta aspectos del micro y macrocosmos, que inicialmente para ellos y ellas son prácticamente inexistentes. Con mucha dificultad se logrará que los/as alumnos/as cambien el lugar donde sitúan su foco de atención, relacionando entre sí estos niveles: macrocosmos, mesocosmos y microcosmos.
Categoría 1: Grado de percepción de lo evidente. Niveles de organización implicados en el fenómeno (niveles meso, macro y micro).
1.a. Solo se reconocen los elementos evidentes y de percepción directa (mesocosmos), apoyados en percepciones evidentes y directas. 1.b. Se reconocen elementos del microcosmos o del macrocosmos. 1.c. Se reconoce que están presentes, simultáneamente, los tres niveles: macro, meso y micro.
Conclusiones generales
1. Siendo el microcosmos y macrocosmos las dimensiones menos evidentes para el alumnado, es el macrocosmos la que presenta mayor dificultad en la construcción del conocimiento por parte del alumnado. 2. El alumnado, al encontrar dificultades para abordar las dimensiones de macrocosmos, mesocosmos y microcosmos, presenta una gran resistencia a abandonar las rutinas académicas tradicionales. 3. En relación con el grado de percepción de lo evidente, el alumnado presenta tanto evoluciones como retornos a niveles de formulación más simples. 4. En relación con el grado de percepción de lo evidente, el alumnado es capaz de alcanzar los máximos niveles de complejidad pero no mantenerse en ellos.

En relación con el problema de investigación nº 3.

Tabla 3: Problema de investigación nº 3, hipótesis relacionada y conclusiones generales.

Problema de investigación nº 3.
¿En qué medida el alumnado es capaz de adoptar posiciones más relativistas? ¿Hay cambios? Y si los hay, ¿de qué manera se produce la transición desde las pensamientos más rígidos y dogmáticos hacia pensamientos más flexibles y relativos?
Hipótesis respecto al problema de investigación nº 3.
Es previsible que el alumnado maneje muy pocos puntos de vista al comienzo del proceso para, en etapas más avanzadas, considerar un abanico más amplio de posibles maneras de ver el mismo hecho.
Categoría 2: Grado de uniperspectivismo y pluriperspectivismo.
2.a. Se considera solo una perspectiva, de tipo absoluto; no existen matices. 2.b. Se considera una perspectiva, pero se comienza a introducir alguna relativización en la misma, alguna matización. 2.c. Se consideran diversas perspectivas.
Conclusiones generales
1. En relación con el grado de uniperspectivismo y pluriperspectivismo, el alumnado presenta tanto evoluciones como retornos a niveles de complejidad inferiores. 2. En relación con el grado de uniperspectivismo y pluriperspectivismo, el alumnado es capaz de alcanzar los máximos niveles de complejidad, pero no de mantenerse en ellos.

En relación con el problema de investigación nº 4.

Tabla 4: Problema de investigación nº 4, hipótesis relacionada y conclusiones generales.

Problema de investigación nº 4.
¿Cómo de amplio es el abanico de variables que considera el alumnado cuando el estudio gira en torno a las diversas problemáticas que presenta el agua? ¿Cuáles son dichas variables?

Hipótesis respecto al problema de investigación nº 4.
Posiblemente el alumnado considerará en las primeras fases un escaso número de variables. Sin embargo, conforme el proceso vaya avanzando, es probable que el número de variables que el alumnado considere vaya aumentando.
Categoría 3: Grado de complejidad en cuanto a los elementos considerados.
3.a. El número de elementos considerados es pobre. 3.b. El número de elementos considerados es intermedio. 3.c. El número de elementos considerados es rico.
Conclusiones generales
1. En relación con el grado de complejidad en cuanto a los elementos considerados, el alumnado presenta tanto evoluciones como retornos a niveles de formulación más simples. 2. En relación con el grado de complejidad en cuanto a los elementos considerados, el alumnado no es capaz de considerar un número de elementos rico relacionados con el objeto de estudio investigado.

En relación con el problema de investigación nº 5.

Tabla 5: Problema de investigación nº 5, hipótesis relacionada y conclusiones generales.

Problema de investigación nº 5.
¿Cuál es el número y la complejidad de relaciones que se reconocen en cuanto a la problemática del agua? ¿Cómo cambia dicha concepción?
Hipótesis respecto al problema de investigación nº 5.
Al igual que en el caso de las variables, el número de relaciones entre ellas será inicialmente bajo en los estadíos iniciales, para aumentar progresivamente conforme el proceso vaya madurando, aumentando no solo en número sino también en flexibilidad (cambios interrelaciones: cambios en las interacciones que se establecen entre las propias relaciones).
Categoría 4: Grado de complejidad en cuanto a las relaciones consideradas.
4.a. Las relaciones que se consideran son de tipo binario causa - efecto. 4.b. Las relaciones que se consideran son de tipo cadenas causales. 4.c. Las relaciones que se consideran son de tipo ternario y de redes simples, o interacciones (redes complejas).

Conclusiones generales
1. En relación con el grado de complejidad en cuanto a las relaciones consideradas, el alumnado presenta tanto evoluciones como retornos a niveles de complejidad inferiores.
2. En relación con el grado de complejidad en cuanto a las relaciones consideradas, el alumnado no es capaz de establecer las relaciones de tipo ternario y de redes simples, o interacciones (redes complejas).

Literatura citada

Agraso, M.F. & Jiménez, M.P. (2003): Percepción de los problemas ambientales por el alumnado: los recursos naturales, en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales,* 17, pp. 91-105.

BAR, V. (1989): Children's views about the water cycle, en *Science Education,* 73 (4), pp. 481-500.

Benayas, J.; Poguntke, C. & Marcén, C. (2004): Recopilación y análisis de investigaciones sobre el agua y la educación ambiental, en *Ponencias y Comunicaciones Congreso Agua y Educación Ambiental: Nuevas propuestas para la Acción*. Alicante. CAM, pp. 165-182.

Bonil, J.; Calafell, G.; Orellana, L.; Espinet, M.; & Pujol, R.M. (2004): El diálogo disciplinar, un camino necesario para avanzar hacia la complejidad, en *Investigación en la Escuela,* 53, pp. 83-97.

Cano, M.I. (2005): La atención a la diversidad desde propuestas diversas: el tratamiento de la problemática ambiental en la secundaria obligatoria, en *Alambique*, 44, pp. 35-45.

Cano, M.I. (2008): *La construcción de conocimiento relevante y significativo sobre la contaminación del agua. Una investigación cualitativa en 4º de E.S.O.* Tesis Doctoral. Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

Cano, M.I. (2009): La investigación escolar: un asunto de enseñanza y aprendizaje en la Educación Secundaria, en *Investigación en la Escuela* 67, pp. 63– 79.

Cañal, P. (1987): Un enfoque curricular basado en la investigación, en *Investigación en la Escuela,* 1, pp. 43-50.

Cuello, A. & Navarrete, A. (1992): *El agua en la ciudad*. Materiales Didácticos de Educación Ambiental. Educación primaria. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Consejería de Cultura y Medio Ambiente. Agencia de Medio Ambiente.

Fortner, R.W. (1983): Knowledge, attitudes, experiences: The aquatic connection, en *The Journal of Marine Education,* 5 (1), pp. 7-11.

Fortner, R.W. & Teates, T.G. (1980): Baseline studies for marine education: experiences related to marine knowledge and attitudes, en *The Journal of Environmental Education,* 11 (4), pp. 11-19.

García, J.E. (1999): Una hipótesis de progresión sobre los modelos de desarrollo en educación ambiental, en *Investigación en la Escuela,* 37, pp.15-32.

García, J.E. (2004a): *Educación Ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla. Diada Editora.

García, J.E. (2004b): Los contenidos de la Educación Ambiental: una reflexión desde la perspectiva de la complejidad, en *Investigación en la Escuela,* 53, pp. 31 - 51.

García J.E. & García, F.F. (1992b): *Orientaciones didácticas para la educación ambiental en educación secundaria*. Sevilla. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Consejería de Medio Ambiente. Programa Aldea.

García, F.F. (2000b): Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona (ISSN 1138-9788), 64. http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm.

García, F.F. (2005): El sentido de la educación como referente básico de la didáctica, en *Investigación en la Escuela,* 55, pp. 7-27.

García, F.F. & Rivero, A. (1995): Dificultades y obstáculos en la construcción del conocimiento escolar en una hipótesis de progresión de lo simple a lo complejo. Reflexiones desde el ámbito del medio urbano, en *Investigación en la Escuela,* 27, 83-94.

García, F. F. & Porlán, R. (2000): *El proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar), en* Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 205 Biblio 3W. Universidad de Barcelona (http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm).

García, E.; Morcillo, J.G. & Reyero, C. (2006): El agua subterránea: ideas previas de los alumnos y evolución de las mismas a lo largo de una sesión de clase. *XXII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Zaragoza, 13-16 septiembre. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Hernández, J. (2004): Conocimientos, disposición y conducta de los estudiantes de secundaria ante el problema de la contaminación del agua, en *Ponencias y Comunicaciones Congreso Agua y Educación Ambiental: Nuevas Propuestas para la Acción*. Alicante. CAM, pp. 61-67.

Jaén, M. & Martínez, M.A. (2006): Ante un problema medioambiental real sobre el agua ¿Qué piensan y qué están dispuestos a hacer los alumnos de educación ambiental. *XXII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Zaragoza, 13-16 septiembre. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Lacosta, I.; Sánchez, M.D. & Fernández, R. (2006): Los conocimientos de los alumnos de secundaria sobre los fenómenos de contaminación de las aguas. *XXII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Zaragoza, 13-16 septiembre. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Luna, P. M. (2007): *Caracterización del modelo didáctico del profesor innovador de ciencias de secundaria. Tres estudios de caso*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

Marcén, C. (2001): El ecosistema fluvial, en *Cuadernos de Pedagogía*, 305, pp. 36-39.

Marcén, C. (2004a): Usos y abusos del agua, en *Cuadernos de Pedagogía*, 334, pp. 34-37.

MARCÉN, C. (2004b): Aportaciones desde la escuela a la nueva cultura del agua, en *Ponencias y Comunicaciones Congreso Agua y Educación Ambiental: Nuevas propuestas para la Acción*. Alicante. CAM, pp. 25-29.

Marcén, C. (2006): *Las ideas de los escolares sobre el agua. Variaciones tras una experimentación*. Comunicación. Zaragoza. Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

Marcén, C. (2010): *El agua, argumento educativo en la Educación Obligatoria y en el sistema social*. Tesis Doctoral. Dpto. Geografía y Ordenación del Territorio, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Zaragoza.

Martínez, C.A. (2000): *Las propuestas curriculares de los profesores sobre el conocimiento escolar: dos estudios de caso en el área de conocimiento*

del medio. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

Massa, M.; Rassetto, M. & Zapata, N. ((2001): Agua potable versus agua contaminada. Estudio del discurso ambiental en una clase de Ciencias Naturales, en *Enseñanza de las Ciencias,* Actas del VI Congreso, 1, pp. 81-82.

Meira, P.A. (2006): Crisis ambiental y globalización: Una lectura para educadores ambientales en un mundo insostenible, en *Trayectorias,* 20-21, pp. 110-123.

Membiela, P. (2002): *Enseñanza de las ciencias desde la perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad. Formación científica de la ciudadanía*. Madrid. Narcea.

Monteiro, R.; Sosa, M.J. & Aguaded, S. (2001): Las concepciones de los alumnos de Secundaria y Enseñanza Superior sobre las marismas, en *Enseñanza de las Ciencias, Actas del VI Congreso,* Tomo 1, pp. 83-84.

Mora, W.M. (2011): *La inclusión de la dimensión ambiental en la educación superior: un estudio de caso en la Facultad de Medio Ambiente de la Universidad Distrital en Bogotá*. Tesis Doctoral. Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

Morin, E. (1984): *Ciencia con Consciencia*. Barcelona: Anthropos, pp.127.

Oliver, M. (Coord.) (2005): *Actitudes y percepción del medio ambiente en la juventud española*. Madrid. Ministerio de Medio Ambiente.

Pérez GÓMEZ, A. (1989): *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica,* en Gimeno & Pérez (1989). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. AKAL/Universitaria.

Pérez, P.; Galache, I. & Camacho, E. (1996): Una metodología para el estudio de las ideas sobre la contaminación, en *Alambique* 7, pp. 109-116.

Porlán, R. & Rivero, A. (1994): Investigación del medio y conocimiento escolar. Transversales, en *Cuadernos de Pedagogía,* 227, pp. 28-31.

Porlán, R.; Rivero, A. & Martín Del Pozo, R. (1997): Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos, en *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), pp.155-173.

Porlán, R. & Rivero, A. (1998): *El conocimiento de los profesores*. Serie Fundamentos nº 9. Colección Investigación y Enseñanza. Diada Editora. Sevilla.

Porlán, R; Rivero, A. & Martín Del Pozo, R. (1998): Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones, en *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (2), pp. 271-289.

Roda, V.M. & Sánchez M.D. (1999): ¿Qué saben los alumnos de secundaria sobre la potabilización del agua? Elaboración de un cuestionario, en GARCÍA BARRIOS, S. y Martínez LOSADA, M.C. (coord.): *La didáctica de las ciencias. Tendencias actuales*. pp. 449-462.

Rodríguez, F. (2011): *Educación ambiental para la acción ciudadana: concepciones del profesorado en formación sobre la problemática de la energía*. Tesis Doctoral. Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

Solís, E. (2005): *Concepciones Curriculares del Profesorado de Física y Química en Formación Inicial*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

Solís, E. & Porlán, R. (2003): Las concepciones del profesorado de Ciencias de Secundaria en Formación Inicial ¿Obstáculo o punto de partida?, en *Investigación en la Escuela*, 49. pp. 5-22.

Taldea, S. (2005): *Agua: Propuesta para abordar la diversidad. Educación primaria, educación secundaria obligatoria*. Bilbao. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Yus, R. (1994a): Dos mundos contradictorios, en *Cuadernos de Pedagogía,* 227, pp. 35-39

Reporte de validación de la encuesta sobre el Ambiente Socioeducativo de las escuelas primarias (EAS- primario) (QES-primaire)[1]

Michel Janosz[2]

Este proyecto de investigación y de desarrollo ha sido realizado gracias a los subsidios otorgados por el Centro Nacional de prevención del crimen, del Gobierno de Canadá, en colaboración con el Ministerio de Seguridad pública de Quebec, en el marco del Programa de cooperación en prevención del crimen (expediente #3550-U3°), así como también por el Ministerio de la Educación, del Entretenimiento y Deporte de Quebec, Dirección de la adaptación escolar y servicios complementarios.

Traducción por: *Ángela Patricia Flórez Sierra*[3]

1 *La traducción y publicación de este documento fue autorizado por el Dr. Michael Janosz, Professeur titulaire, École de Psychoéducation (EPE), Université de Montréal.*

2 *Ph.D. Professeur titulaire, École de Psychoéducation (EPE), Université de Montréal Canadá con la colaboración de Christiane Bouthillier, François Bowen,Roch Chouinard & Nadia Desbiens del Grupo de Investigación en Ambientes Escolares, Universidad de Montreal, Montreal.*

3 *Lic. en lenguas Extranjeras, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Docente de Francés e Inglés, Instituto Internacional de Idiomas, UPTC. Asistente de español- lengua extranjera, Ministerio de Educación Nacional de Francia (2010-2011). Realizadora y locutora del programa radial Omnilingua. Coord. semillero de investigación de Radio en lengua Francesa, Grupo JOIE (UPTC).*

Introducción

Este informe documenta la validación psicométrica de la encuesta sobre el Ambiente Socioeducativo en su versión para escuelas primarias (CAS-primario). Esta encuesta cuya versión para estudiantes (solamente estudiantes de 4°, 5° y 6° año) y para miembros del personal, ofrece a los colegios que la utilizan una imagen en forma de gráficos y tablas correspondientes a su ambiente socioeducativo (el ambiente del colegio, sus prácticas educativas y los problemas escolares y sociales a los cuales está confrontado). Este perfil de ambiente escolar permite apreciar la vivencia de los actores del medio mientras se yuxtaponen los resultados de los miembros del personal a aquellos de los estudiantes. Así mismo es posible estudiar los resultados de algunos sub grupos de encuestados. El QES (*Questionnaire sur l'Environement Socioéducatif*) en español denominado Encuesta sobre el Ambiente Socioeducativo–Primario puede ser utilizado para mantener procesos de intervención del medio y guiar el establecimiento de planes de acción.

Este informe se divide en cuatro grandes secciones. La primera presenta el contexto teórico subyacente al instrumento de medida. La segunda sección pretende dar cuenta del desarrollo del instrumento y del desenvolvimiento de sus operaciones de validación. Así mismo esta parte del informe da a conocer los diversos componentes de la encuesta ofreciendo una definición de medidas así como una descripción de enunciados y de sus opciones de respuestas. La tercera sección aborda la metodología (es decir el procedimiento de la investigación y la descripción de la muestra), así como los resultados de la validación propiamente dicha. La validez del instrumento es apreciada por la vía de análisis factoriales, exploratorios y de los análisis de consistencia interna. Los análisis de validez convergente son presentados para explorar el vínculo entre las medidas del QES secundario y otros tipos de informaciones sobre los colegios. Esto permite asegurar que las escalas de medida del QES secundario mantengan relaciones coherentes a aquellas previstas por el modelo teórico. Finalmente, se exploraran las relaciones que mantienen las escalas del ambiente y las prácticas con los indicadores de problemas percibidos del QES secundario. La última sección del informe se detiene en los resultados de un sondeo a cerca de la satisfacción de los usuarios del QES en las escuelas secundarias.

1. Contexto teórico del QES

El contexto teórico de la encuesta sobre el Ambiente Socioeducativo, versión primaria, puede ser apreciado a partir del siguiente artículo: Janoz,M., Geroges, P., & Parent, S. (1998). El Ambiente Socioeducativo en la escuela secundaria: un modelo teórico para guiar la evaluación del medio. **Revista Canadiense de Psyco-Educacion,** 27 (2), 285-306

2. Desarrollo y descripcion del instrumento

2.1 Fases de desarrollo y estrategia de cooperación

El QES ha visto el nacimiento de su precursor en 1998 bajo el nombre de encuesta *El ambiente del colegio*. Este instrumento es notablemente el punto de partida del desarrollo del QES –Secundario a la vez a nivel teóric (ya que proviene de una revista de literatura en la materia, Janosz, Georges & Parent, 1998) y empírico (esta encuesta ha sido administrada a algunos colegios y estos datos han permitido determinar las propiedades psicométricas de ciertas escalas de medida que llevan a dar cuenta del constructo teórico).

Desde 1999-2000, han habido tres versiones del QES-secundario que ilustran su desarrollo en tres fases: frase 1, fase 2 y fase 3. Cada versión es el fruto de una cooperación entre miembros del equipo de investigación, profesionales del medio de la educación y diversos colaboradores (del medio de la salud, de la seguridad pública, etc.). Estas versiones fueron sometidas a análisis factoriales exploratorios y a análisis de consistencia interna. Algunos test preliminares de validez también han sido efectuado[4].

Al igual que el QES-secundario, el QES- primario conoció su desarrollo en ciertas fases: fase 1 (2000-2001), fase 2 (2001-2002) y fase 3 (2002-2003 y 2003-2004). En la **fase 1**, el instrumento QES secundario fase 1 fue modificado para ver nacer la primera versión del QES-Primario. La operación se efectuó en el marco de un comité de desarrollo compuesto por miembros del equipo de investigación de la universidad, profesionales trabajando en los colegios o las comisiones escolares de la Dirección regional del ministerio de Educación de Montreal así como de la salud y de la seguridad pública. Este comité se encontró a una quincena de intentos para crear este instrumento, cuyo punto de partida es el QES-Secundario.

4 *Janosz, M.(2000, Noviembre). The Montreal School Environment Project: The theoretical model and the validity of the School Socioeducational Environment Questionnaire. The Annual meeting of the American Society of Criminology, San Francisco.*

El trabajo implicaba la identificación de enunciados, de la versión secundaria de las encuestas, que eran transportables a la realidad de las escuelas primarias, la adaptación de la redacción de las preguntas conservadas para que ellas sean más apropiadas al contexto del público, la redacción de ítems suplementarios, y la incorporación de nuevas dimensiones teóricas. Enseguida, los enunciados fueron sometidos a una crítica por parte de los miembros del comité de desarrollo de manera a valorar su propósito, su validez de contenido, el vocabulario utilizado y su claridad. Un pre-test de esta versión preliminar del instrumento ha sido efectuado junto a tres clases de estudiantes de cuarto año de primaria, de manera a asegurar que el público más joven afectado por este instrumento comprendía bien los enunciados y como responderlos, encontraba el contenido pertinente, apreciaba la compaginación de la encuesta y estaban en condiciones de responder al interior de un periodo de clase de 60 Minutos.

Después de algunas modificaciones, esta versión de la encuesta fue administrada durante el año escolar 2000-2001 junto a 17 escuelas primarias (número de estudiantes participantes, n=2902; número de miembros de personal participante, n= 600) de la región de Montreal y de Montérégie.

Teniendo en cuenta los recursos limitados, la importancia de las actividades y de la voluntad de mantener un nivel alto de apropiación del proyecto por las comisiones escolares y las escuelas, hemos instaurado la siguiente estructura operacional y de coordinación. Cada comisión escolar participante debía liberar uno o varios participantes–base (de media jornada a dos días por semana) para coordinar la implantación del proyecto junto a diferentes escuelas de su comisión escolar. Este o estos participantes también fueron formados para llegar a ser personas-recursos en el seno de su comisión escolar. Además, cada colegio debía nombrar un responsable interno para para planear y supervisar la recolección de datos (el responsable-colegio). Los participantes- base estaban estrechamente sostenidos por la coordinadora de investigación. Los responsables-colegio, eran asistidos por los participantes-base y el equipo de investigación. Numerosos documentos y guías de trabajo fueron redactados y decenas de encuentros de información tuvieron lugar para sostener a los colegios en su gestión. Las comisiones escolares asumieron los gastos de fotocopias de las encuestas, la compra y la escaneada de las hojas de respuestas mecanográficas o de encuestas. Los datos fueron transmitidos al equipo de investigación quien aseguro el tratamiento estadístico y quien preparo las evaluaciones de cada uno de los colegios. El desarrollo de la hoja “clínica” se efectuó de forma concomitante en la recolección de datos. En concertación con el grupo de trabajo, el equipo de investigación desarrollo un procedimiento

de presentación de resultados a los colegios en forma de balance. Este último contiene varias series de gráficos y tablas que describen el ambiente del colegio, los problemas a los cuales esta confrontado y la calidad de sus prácticas educativas. El grupo de trabajo ha concebido una lógica de presentación, en forma de cartera la cual contiene los resultados evaluativos, documentos de síntesis, documentos didácticos y la identificación de pistas prioritarias de intervención. Los participantes- base fueron formados en el análisis y la interpretación clínica de los resultados y se han beneficiado de una supervisión clínica de parte del equipo de investigación. Además, una iniciación a la lectura de los resultados del QES-primario fue ofrecida a los participantes de los colegios para permitir a los medios participantes apropiarse del contenido y emprender un proceso de intervención del medio sostenido por las conclusiones de su balance. Luego de la recepción del balance-colegio (los resultados y su análisis clínico), correspondía a los colegios trabajar en conjunto los resultados recibidos, así mismo a desarrollar acciones relacionadas con estos.

Esta versión de la fase 1 del cuestionario fue sometida a análisis factoriales exploratorios, análisis de consistencia interna, análisis de validez convergente y una validación temporal. El objetivo era delimitar muy bien las diferentes escalas y retirar los enunciados que contribuían poco o no al instrumento o que jugaban un role ambiguo (median más de una dimensión).

Siempre con el espíritu de mejorar el instrumento de medida, una segunda versión del instrumento ha sido desarrollada por la fase 2 donde 55 colegios provenientes del Bas-St-Laurent, de Abitibi, de Gaspésie, de Beauce y de Estrie, de Montreal, de Montérégie, de Estrie y de la región del centro de Quebec participaron (número de estudiantes participantes: 6233, número de miembros de personal participante =1550). Para hacer esto, un comité restringido compuesto por el equipo de investigación y algunos profesionales de los medios escolares con los cuales habíamos desarrollado una relación privilegiada durante la fase 1, trabajaron para enriquecer el instrumento. La implementación del instrumento en el seno de los colegios y el desarrollo clínico del instrumento de la fase 2 sigue el funcionamiento de la fase 1. Algunos análisis factoriales exploratorios y análisis de consistencia interna, han sido utilizados una vez más, para retirar los enunciados que contribuían poco o nada al instrumento, quienes jugaban un rol ambiguo.

Finalmente en la fase 3 tuvo lugar el mismo proceso de revisión del instrumento, una vez más, para bonificar el instrumento, el aporte más estable a nivel psicométrico y aumentar su utilidad agregando algunas escalas de medidas.

Satisfechos de la forma actual del instrumento y de su utilidad, la redacción de éste informe, pretende establecer y relacionar las propiedades psicométricas de esta tercera versión del instrumento que alcanza los estándares de calidad que nos habíamos fijado.

2.2 El Instrumento de medida

El QES primario se presenta en dos formas: la de los estudiantes y la de los miembros del personal (anexo 2 y 3 para visualizar las encuestas). La encuesta de los estudiantes contiene 148 enunciados de respuestas múltiples, la de los miembros del personal 186 máximo[5]. El pliego de los alumnos puede ser administrado en 60 minutos, con la ayuda de dos periodos de clase separados por una pausa. El de los miembros del personal se responde en cerca de 45 minutos. El instrumento lleva a dar cuenta de tres componentes del ambiente escolar: el ambiente, los problemas y las prácticas del colegio. Cada uno de estos componentes reagrupa diversas escalas o enunciados utilizados individualmente: estas escalas tiene por objetivo informar al colegio a cerca del ambiente socioeducativo. La tabla 2.2.1 establece la lista de las escalas para cada una de las dimensiones.

La primera página de la encuesta contiene un texto indicando su objetivo y el interés para participar en este. También se mencionó que los resultados son anónimos y reportados solamente por grupos de asistentes. A lo largo de la encuesta se presentan las consignas para indicar como responderlo.

El instrumento conceptualizado en la fase 3 de este proyecto de investigación tenía en sus comienzos las escalas inscritas en la tabla 2.2.1. Una escala de medida está compuesta por varios enunciados que están reagrupados: esta lleva a representar un constructo hipotético donde se postula que algunas características de los individuos serán observables a partir de sus resultados. Los constructos son fenómenos latentes, no son medibles directamente por un solo enunciado. El objetivo de este informe es asegurar que los enunciados de la encuesta se creen asociados a un constructo claro y que las escalas de medida correspondientes posean características de fidelidad y validez satisfactorias. Teniendo en cuenta el modelo teórico subyacente al instrumento, estas escalas de medida están asociadas respectivamente a uno de los componentes del ambiente socioeducativo: el clima o las prácticas del colegio. Las prácticas del colegio se

5 *La encuesta posee 186 preguntas para los profesores, 145 para los miembros del servicio de vigilancia et 146 para los demás miembros del personal.*

dividen en prácticas de naturaleza educativas y en prácticas de gestión organizacionales.

Tabla 2.2.1: Escalas de medida del QES-primario, fase 3, antes de los test de validación

	Estudiantes		Miembros del personal *		
Dimensión y escalas de medida	**N° de ítems**		**E**	**A**	**N° de ítems**
Ambiente del colegio					
Relaciones entre los estudiantes	x	4	x	x	5
Relaciones entre los estudiantes y los profesores	x	5	x	x	4
Relaciones entre los miembros del personal			X	x	5
Relaciones entre los miembros del personal y la dirección			x	x	4
Clima de justicia y tratamiento equitativo de los estudiantes	x	7	x	x	8
Clima educativo	x	4	x	x	4
Clima de pertenencia	x	4	x	x	6
Clima de seguridad de los estudiantes	x	4	x	x	4
Clima de seguridad de los adultos			x	x	3
Prácticas educativas del colegio					
Implementación y claridad de las reglas	x	10	x		3
Aplicación de las reglas	x	3	x		4
Vigilancia	x	3	x	x	3
Practicas pedagógicas	x	15	x		10
Tiempo consagrado a la enseñanza	x	5	x		6
Gestión de comportamientos en clase		4	x		5
Actitud de los profesores hacia la capacidad de logros de los estudiantes			x		3
Motivación de los profesores	x	4	x	x	4
Apoyo a los estudiantes en dificultad	x	4	x	x	4
Actividades extraescolares	x	4	x	x	4

Participación de los estudiantes en la vida del colegio	x	3	x		
Colaboración entre la escuela y la familia	x	8	x	x	9
Colaboración entre la escuela y la comunidad			x	x	7
Intervención en situaciones de crisis			x	x	4
Practicas organizacionales del colegio					
Disponibilidad del personal a los cambios			x	x	5
Participación del personal en la vida del colegio			x	x	4
Trabajo en equipo			x	x	4
Colaboración con el servicio de guardia			x	x	6
Liderazgo y estilo de gestión de la dirección			x	x	8
Total de ítems para las escalas	**91**		**138**		

*E = versión docente, A= otra versión. En lo que tiene que ver con el QES de los miembros del personal algunas preguntas no son utilizadas para todas las categorías empleadas.

Es importante anotar que para el QES-primario de los miembros del personal, aunque la mayoría de preguntas se hacen a todos, algunos enunciados se dirigen a categorías de empleados diferentes: los profesores, el servicio de guardia, los demás empleados del colegio. Así, a partir de determinado momento, la encuesta se divide en secciones que están destinadas a una de estas tres poblaciones específicas.

Por otro lado, es importante anotar que la cartilla de los alumnos del QES-primario solo está destinada a aquellos de 4°, 5° y 6° año. De hecho, parece inapropiado solicitar al público más joven para diversas razones, notablemente, dando cuenta de su reducida capacidad de lectura, de concentración y de reminiscencia de los hechos pasados. Además, la forma actual del instrumento es mucho más larga para estos y necesita modificaciones importantes en la presentación de las informaciones.

El QES-primario también abarca ítems que no están reagrupados en escalas de medida: son tratados como indicadores y utilizados en los

balances o revisiones establecidos en los colegios. Estos enunciados son presentados individualmente y llevan a dar cuenta de los fenómenos directamente observables (tabla 2.2.2). Estos abordan los comportamientos de indisciplina escolar percibidos, los problemas de violencia en el colegio, la percepción de la seguridad de los lugares del colegio así como el acceso a las drogas. Aunque al principio se entendía que las escalas de medida emergían de estos diferentes indicadores de manera a sintetizar la información, los usuarios clínicos del instrumento han creído en la importancia de conservarlos tal cual, argumentando que una dilución de la información tenía lugar cuando ellos se encontraban reagrupados. El reagrupamiento en escala de estos indicadores es posible para fines de investigación pero esto no ha sido hecho en el marco de las actividades de validación del instrumento.

Tabla 2.2.2: Indicadores de problemas del QES-primario fase 3

Componente / reagrupamiento temático de indicadores	Estudiantes		Miembros del personal	
Problemas del colegio				
Los comportamientos de indisciplina escolar percibidos	x	5	x	5
Los comportamientos de indisciplina escolar reportados	x	6		
Los problemas de violencia de gravedad menor percibidos	x	6	x	6
Los problemas de violencia incrementados de gravedad menor	x	4	x	3
Los problemas de violencia percibidos de gravedad mayor	x	7	x	7
Los problemas de violencia incrementados de gravedad mayor	x	7	x	3
Los problemas de violencia percibidos, complementarios	x	3	x	3
Los problemas de violencia incrementados, complementarios	x	4	x	3
La percepción de la seguridad de los lugares	x	11	x	10
La percepción de la accesibilidad a las drogas	x	1	x	1
Los problemas prioritarios a tratar			x	1
Total de indicadores	54		42	

La encuesta comprende algunas otras preguntas de tipo sociodemográfico. Algunas son utilizadas para dividir la muestra del colegio en subgrupos durante el análisis. Otras son retenidas únicamente para fines de investigación.

2.3 Descripciones operacionales de las escalas de medida y de los indicadores

2.3.1 Descripción de las escalas de medida inicial

Todos los enunciados de las escalas de medida poseen la misma elección de respuesta, la codificación de las elecciones de respuesta está indicada entre paréntesis:

Totalmente de acuerdo (4)

Preferiblemente de acuerdo (3)

Preferiblemente en desacuerdo (2)

Totalmente en desacuerdo (1)

Para los ítems cuya redacción es negativa, la codificación es inversa para permitir la compilación de las escalas. Se le pide al asistente dar a conocer su nivel de acuerdo a cerca de las diferentes afirmaciones relacionadas con la percepción que él se hace sobre el colegio, y este, desde el inicio del año escolar. Las preguntas están reagrupadas en secciones que llevan como título el tema que esta abordado en general. Las consignas acompañan estas secciones de manera a ofrecer un contexto a los enunciados abordados. Estas secciones presentan las preguntas en bloque reagrupando los enunciados que pertenecen a una misma escala de medida. Las preguntas al interior de los bloques para las secciones del ambiente y de las prácticas del colegio son, en cuanto a ellas, posicionadas al azar. Esta decisión de no posicionar completamente al azar todas las preguntas lleva a facilitar las actividades situacionales del participante en cuanto a los diferentes temas abordados, pero que en cambio concierne la evaluación de un mismo objeto del colegio. Además, ya que la encuesta es relativamente larga, queríamos evitar que el participante cambie continuamente su polo de atención de tema en tema, lo que hubiera contribuido a un efecto de fatiga. Aunque reagrupar así los enunciados podría aumentar la fuerza de las correlaciones o el promedio de los ítems de un mismo bloque, algunos indican que facilitando completamente la comprensión del contexto de las preguntas y la recuperación de las informaciones, este tipo de reagrupa-

ción, puede, en cambio, aumentar la coherencia interna y la validez discriminante de los constructos (Harrison & McLaughlin, 1996).

Esta sección del informe ofrece una descripcion de las escalas de medida con las preguntas que se relacionan. Cuando un enunciado se encuentra solamente disponible para la versión de los estudiantes o la de los miembros del personal, una *e* (por estudiante) o una *p* (por personal) aparece expuesta. Además, puede suceder que la redacción de una pregunta sea diferente según el tipo de encuestado. En este caso, la manera exacta para los miembros del personal se encuentra en corchetes. Algunas escalas no están disponibles para los miembros del personal, el contenido de estas se encuentra lejos de la experiencia escolar de los estudiantes para permitir una apreciación justa del fenómeno. Finalmente, los enunciados retirados a continuación de los análisis de validación que están presentados en la sección de los resultados, están indicados con ayuda de la mención "retirado", al lado izquierdo del ítem. El número de retiro es reducido o débil pues se trata de la tercera versión del QES –primario sometido al test.

El ambiente del colegio, composición de las escalas de medida iniciales

Relación entre los estudiantes

La atmosfera que reina en los informes entre los estudiantes: el respeto que se manifiestan y la calidez de sus interacciones. Este indica la calidad de relaciones sociales entre estos.

Consigna: En mi colegio… (En su colegio…)

Crele1	Los estudiantes experimentan satisfacción compartiendo juntos.
Crele2	Los estudiantes son educados entre ellos
Crele3	Los estudiantes no se entienden muy bien entre ellos
Retirada por el personal	
Crele4	Los estudiantes son amables entre ellos.[e]
Crele5	Los estudiantes se ayudan mutuamente.[p]
Crele6:	Los estudiantes pueden contar los unos con los otros.[p]

[e]: enunciado utilizado unicamente para el QES-primario de los estudiantes.

[p]: enunciado utilizado unicamente para el QES-primario de los miembros del personal.

Relaciones entre los estudiantes y los profesores

La atmosfera que reina entre los estudiantes y los profesores: el respeto que se manifiestan, así como la calidez de sus interacciones. Este ofrece una indicación de la calidad de las relaciones sociales entre los estudiantes y los profesores.

Consigna: En mi clase… (En su colegio…)

Crela1:	· Los estudiantes y los profesores experimentan satisfacción compartiendo juntos.
Crela 2	· Los estudiantes se sienten próximos a su profesor y confían en él. (En general en este colegio, los estudiantes se sienten lo suficientemente próximos de su profesores y confían en ellos).
Crela3	· Los estudiantes y su profesor no se entienden muy bien entre ellos. (Los estudiantes y los profesores no se entienden muy bien entre ellos).
Crela4	· En general las relaciones entre los estudiantes y sus profesores son cálidas y amistosas. (En general las relaciones entre los estudiantes y los profesores son cálidas y amistosas).
Crela5	· Parece que al profesor de mi clase le agradan sus estudiantes[e].

Relaciones entre los miembros del personal

La atmosfera que reina en los informes, entre los miembros del personal: el respeto que se manifiestan, así como la calidez de sus interacciones. Este ofrece una indicación de la calidad de las relaciones sociales entre estos últimos. Esta escala de medida no está disponible para los miembros del personal.

Consigna: (En su colegio…)

Crelp1	· Los miembros del personal se respetan entre ellos.[p]
Crelp2	· Los miembros del personal experimentan satisfacción compartiendo juntos.[p]
Crelp3	· Hay grupos de individuos (miembros del personal) que impiden o intentan impedir su punto de vista a los otros.[p]
Crelp4	· Es frecuente ver un miembro del personal denigrando al otro.[p]
Crelp5	· En general, las relaciones entre los miembros del personal son cálidas y amistosas.[p]

Relaciones entre los miembros del personal y la dirección

La atmosfera que reina en los informes entre los miembros del personal y la dirección: el respeto que se manifiestan, así como la calidez de sus interacciones. Este permite una apreciación de la calidad de las relaciones sociales entre los miembros del personal y la dirección. Esta escala de medida está disponible solamente para los miembros del personal.

Consigna: (En su colegio…)

Creld1	· Los miembros del personal se sienten cómodos al momento de intercambiar y discutir con la dirección.[p]
Creld2	· La dirección y los miembros del personal experimentan satisfacción compartiendo juntos.[p]
Creld3	· Las relaciones entre los miembros del personal y la dirección son cálidas y amables.[p]
Creld4	· Los miembros del personal no se entienden muy bien con la dirección.[p]

Clima de justicia

La equidad percibida entre los directivos y en la forma como los estudiantes son tratados en el colegio. Esta se delimita a través de un reconocimiento de la legitimidad y de la equidad de las reglas; la aplicación acertada de la reglas o de las evaluaciones escolares equitativas; el sentimiento que amerita o el castigo viene a un comportamiento más que a la misma persona.

Consigna: el maestro de mi clase trata de la misma manera a todos los estudiantes… [El personal de este colegio (profesores, vigilantes, dirección, etc.) trata de la misma manera a todos los estudiantes].

Cjust1	· Que los estudiantes tengan un buen comportamiento o no.(Que los estudiantes tengan un buen comportamiento o no en clase)
Cjust2	· Que los estudiantes sean respetuosos o no.
Cjust3	· Que los estudiantes sean niños o niñas.
Cjust4	· Que los estudiantes sean buenos o no en clase.
Cjust5	· Que los estudiantes estén en una clase regularmente o no.[p]

Consigna: En mi clase… (En su colegio…)

Cjust6 retirado	· Los reglamentos del colegio (código de vida) son justos (severos, pero no mucho). [Las reglas de este colegio son justas (equitativas) para los estudiantes].
Cjust7 retirado	· Los estudiantes son castigados por nada (Los estudiantes son castigados por simplezas)
Cjust8 retirado	· El maestro es justo con todos los estudiantes de la clase.[e]
Cjust9 retirado	· Los estudiantes son castigados en función de su comportamiento y no en función de lo que son.[p]

Ambiente educativo

El valor acordado a la educación y a los aprendizajes en el medio. Delimita la percepción que tienen los actores de la institución en cuanto al logro de sus estudiantes, de la calidad de la educación, del sentido otorgado a los aprendizajes y de la adhesión a los valores ligados a la educación (el logro, la importancia del conocimiento, del aprendizaje y del esfuerzo). Durante los análisis de validación, para los estudiantes, todos los enunciados de esta escala conceptual han sido retirados.

Consigna: En mi clase… (En su colegio…)

Cedu1 retirado por los estudiantes	· Realmente se siente gusto de aprender y de trabajar. (Este colegio proporciona a los estudiantes verdaderamente el gusto por aprender y por trabajar).
Cedu2 retirado por los estudiantes	· Se siente placer por aprender. (Los estudiantes sienten placer por aprender).
Cedu3 retirado por los estudiantes	· En general es interesante lo que se aprende en mi clase. (En general, los estudiantes piensan que es interesante lo que aprenden en el colegio).
Cedu4 retirado por los estudiantes	· Se siente que es importante para nuestro profesor, que aprobemos el colegio. [Se siente que la aprobación del colegio de los estudiantes está en el corazón de las prioridades de los profesores.]

Ambiente de pertenencia

La apreciación del medio como portador de sentido para las personas que lo frecuentan. Incluye preguntas sobre el orgullo al frecuentar la institución y su importancia como medio de vida.

Consigna: En mi colegio… [En su colegio…]

Capp1	· Estoy orgulloso de mi colegio.[e]
Capp2	· Estoy contento de ir a mi colegio.[e]
Capp3	· Estoy contento de regresar a mi colegio después de unas largas vacaciones.[e]
Capp4 Retirada por el personal	· Me gusta mi colegio.
Capp5	· Verdaderamente me siento en mi lugar estando en este colegio.[p]
Capp6	· preferiría trabajar en otro colegio.[p]
Capp7	· Este colegio es importante para mí.[p]
Capp8	· Tengo colegas de trabajo que son importantes para mí en este colegio.[p]
Capp9	· Estoy orgulloso de trabajar en este colegio.[p]

Ambiente de seguridad en los estudiantes

La percepción del encuestado a cerca de la seguridad de los estudiantes, del orden y de la tranquilidad del medio así como los riesgos percibidos de su victimización.

Consigna: En mi colegio… [En su colegio…]

Csec1	· Tengo miedo que me roben cosas que me pertenecen. [Los estudiantes tienen miedo que les roben cosas que les pertenecen.]
Csec2	· Tengo miedo que otros estudiantes me hagan daño (me empujen me peguen, me den patadas). [Los estudiantes tiene miedo que otros estudiantes les hagan daño (los empujen, les peguen, les den patadas, etc.)
Csec3	· Tengo miedo de ridiculizarme (que se rían de mí). [Los estudiantes tienen miedo de ridiculizarse, que se rían de ellos]
Csec4	· Los estudiantes más jóvenes tiene miedo de los estudiantes mayores.

Ambiente de seguridad en los adultos

La percepción del encuestado a cerca de la seguridad de los adultos, del orden y de la tranquilidad del medio así como los riesgos percibidos de su victimización. Durante los análisis de validación, estos enunciados se confunden con aquellos del ambiente de seguridad en los estudiantes (estos no forman una escala distinta).

Consigna: En mi colegio… [En su colegio…]

Csec5 retirado	· Me pasa algo, tengo miedo que algunos estudiantes me agredan verbalmente o físicamente.[p]
Csec6 retirado	· Me pasa algo, tengo miedo que algunos empleados del colegio me agredan verbalmente o físicamente.[p]
Csec7 retirado	· Me pasa algo, tengo miedo que algunos padres de los estudiantes me agredan (verbalmente o físicamente).[p]

Las prácticas educativas del colegio, composición de las escalas de medida oficiales

Implantación y claridad de las reglas

Validación de las prácticas que aseguran que las reglas son transmitidas, conocidas y comprendidas por los actores del medio. Enunciados utilizados por los estudiantes y por los profesores.

Regi1	· Conozco bien las reglas de mi clase. [Los estudiantes conocen bien las reglas de su clase y de su colegio.]
Regi2	· Conozco el castigo (consecuencia) que corro el riesgo de recibir si no respeto una regla. [Los estudiantes conocen el castigo que corren el riesgo de recibir si no respetan las reglas de este colegio.]
Regi3	· Las reglas de mi clase son claras.[e]
Regi4	· Es fácil para los estudiantes obtener detalles sobre las reglas de este colegio.[29p]
Regi5	· Comprendo bien las reglas de mi clase.[e]
Regi6	· Desde el principio del año escolar (en septiembre), el profesor nos explicó cuáles serían las consecuencias si nosotros no respetábamos las reglas.[e]
Regi7	· Desde el principio del año escolar (en septiembre), los adultos nos indicaron cuales eran los comportamientos aceptables e inaceptables en el colegio.[e]

Regi8 Retirado	· Desde el principio del año escolar (en septiembre), el profesor nos mostró y nos hizo practicar los buenos comportamientos para tener en clase y en el colegio.
Regi9 Retirado	· Desde el principio del año escolar (en septiembre), la profesora nos explicó claramente los comportamientos que ella espera de sus estudiantes.[e]
Regi10 Retirado	· Desde el principio del año escolar (en septiembre), la profesora u otro adulto del colegio nos explicó bien por qué es importante respetar los reglamentos de nuestro colegio.[e]
Regi11 Retirado	· Desde el principio del año escolar (en septiembre), la profesora nos explicó bien por qué es importante respetar las reglas de la clase.[e]

Aplicación de las reglas

La aplicación conforme a las reglas por los diferentes miembros del personal del colegio. Enunciados utilizados por los estudiantes y los profesores.

Consigna: En mi clase… [En su colegio…]

Rega1	· Los profesores hacen respetar las reglas como se ha previsto en el código de vida.[p]
Rega 2	· La dirección hace respetar las reglas como se ha previsto en el código de vida.[p]
Rega3 retirada por los estudiantes	· *En mi clase, la profesora siempre se da cuenta que un estudiante no respeta las reglas.* [Los profesores intervienen desde que ellos se dan cuenta que un estudiante no respeta las reglas.]
Rega4 retirada por los estudiantes	· *En este colegio, algunas veces se aplican las reglas y otras veces no. [*En este colegio, algunas veces se aplican las reglas y otras veces no.]
Rega5 retirada	· *En el colegio, los adultos intervienen siempre desde que se dan cuenta que un estudiante no respeta los reglamentos del colegio (código de vida).*[e]

Vigilancia

Se refiere a la eficacia de los mecanismos de supervisión de los estudiantes de parte de los adultos. Luego de los análisis de validación, todos estos enunciados han sido retirados.

Consigna/ En mi colegio… [En su colegio…]

Vig1 retirada	· No hay suficientes adultos para vigilar a los estudiantes.
Vig2 retirada	· Los adultos no se dan cuenta de lo que pasa verdaderamente entre los estudiantes. [Los adultos que aseguran la vigilancia en el colegio no se dan cuenta de lo que realmente pasa entre los estudiantes.]
Vig3 retirada	· Los adultos (quienes vigilan a los estudiantes) no siempre intervienen cuando ven a un estudiante dar un golpe bajo. [Los adultos que aseguran la vigilancia no siempre intervienen cuando es necesario.]

Prácticas pedagógicas

Evalúa algunas prácticas generales reconocidas por sus impactos positivos sobre el aprendizaje como el marcado acento en la comprensión de la asignatura y la utilización del refuerzo. Enunciados utilizados solo para los estudiantes y los profesores.

Consigna: En mi clase la profesora… [En mi clase…]

qual1	· Nos explica por qué lo que aprendemos es importante. [Los estudiantes siempre saben para que sirve lo que van a aprender y por qué es importante.]
qual2	· Utiliza varios métodos para comprender mejor. [Enseño a los estudiantes diferentes estrategias para estudiar mejor y comprender la asignatura.]
qual3	· Utiliza varios métodos para hacer la asignatura interesante. [Diversos medios (proyectos, trabajo en equipo, trabajo individual, juegos) son utilizados para hacer interesante la signatura.]
qual4	· La profesora verifica si comprendimos bien antes de seguir avanzando en la asignatura (por ejemplo en matemáticas, en francés,…). [Yo verifico siempre si los estudiantes han comprendido de buena manera antes de seguir avanzando en una asignatura.]
qual5	· Los estudiantes siempre están motivados a hacer su mejor esfuerzo.
qual6	· Nos felicita cuando nos esforzamos por aprender. [Yo felicito a los estudiantes que se esfuerzan por aprender.]
qual7	· Nos indica claramente el principio y el fin de las actividades (o de un trabajo).[39e] [el principio y el fin de las actividades está muy bien indicado.]

qual8	· Me hace sentir que soy capaz de alcanzar logros.[e]
qual9	· Utiliza diferentes métodos para ensenarnos la asignatura (proyectos, trabajo en equipo, trabajos individuales,…)[e]
qual10	· Nos muestra cómo organizarnos para trabajar bien.[e]
qual11	· La profesora felicita a menudo a los estudiantes por su buen comportamiento.[e]
qual12	· Ayuda a los estudiantes cuando tienen dificultades.[e]
qual13 retirado	· A menudo han hecho concursos para saber quiénes son los mejores estudiantes. (A menudo se hacen concursos que permiten a los mejores estudiantes hacerse notar.]
qual14 retirado	· Solo se muestran los mejores trabajos. [solamente los mejores trabajos son mostrados.]
qual15 retirado	· Solo los estudiantes que tienen buenas notas son felicitados [solo los estudiantes que tienen buenas notas son felicitados delante de toda la clase.]

Tiempo consagrado a la enseñanza

La pérdida de tiempo en clase, principalmente a causa de comportamientos perturbadores de los estudiantes. Enunciados utilizados tan solo para los estudiantes y los profesores durante los análisis de comportamientos para formar solo una escala de medida.

Consigna: En mi clase… [En mi clase…]

Tiemp1	· A menudo la profesora debe pedir calma a los estudiantes. [A menudo debo pedir calma a los estudiantes.]
Tiemp2	· Esto siempre toma tiempo antes de comenzar una actividad (por ejemplo, los estudiantes hablan entre ellos, son distraídos). [Siempre toma tiempo antes de comenzar una actividad.]
Tiemp3	· En los cursos, se pierde mucho tiempo a causa de los estudiantes que molestan la clase (hablan fuerte, juegan). (Se pierde mucho tiempo a causa de los estudiantes que molestan la clase (hablan fuerte, juegan).]
Tiemp4 retirados por los estudiantes	· Desde que la profesora se dirige a nosotros los estudiantes escuchamos. [Los estudiantes me escuchan desde que me dirijo a ellos.]
Tiemp5 retirados por los estudiantes	· Los estudiantes trabajan sin molestar a los otros.
Tiemp6	· Paso más tiempo organizando a los estudiantes que ensenándoles.[p]

Gestión de los comportamientos en clase

Las practicas que afectan el mantenimiento del orden y de la calma en clase. Enunciados utilizados solo por sus estudiantes y profesores. Mediante los análisis de validación, para los estudiantes, dos de los enunciados de la motivación de los profesores (motprof 1, En mi clase, el profesor parece estar desanimado, y motprof2, En mi clase el profesor… no parece tener el gusto de ensenar, se une a esta escala de medida). Para los profesores, según los análisis de validación, los enunciados conservados se reagrupan con aquellos del tiempo consagrado a la enseñanza para así formar tan solo una escala de medida.

Consigna: En mi clase… [En mi clase]

Gesc1	· El profesor se enfada rápidamente con los estudiantes. [Tengo tendencia a enfadarme rápidamente con los estudiantes.]
Gesc2 retirado por el personal	· El profesor nos habla más de lo que va mal que de lo que va bien. [Tengo tendencia a llevar más mi atención a lo que va mal que a lo que va bien.]
Gesc3	· El profesor pasa más tiempo creando conflictos que felicitándonos o animándonos.[e]
Gesc4 retirado por los estudiantes	· El profesor no tiene necesidad de enfadarse para poner en orden la clase. [no tengo necesidad de enfadarme para poner en orden la clase.]
Gesc5	· Debo pasar más tiempo controlando el comportamiento de los estudiantes que felicitándolos o motivándolos y animándolos.[p]
Gesc6 retirado por el personal	· Toma tiempo antes que pida a los estudiantes que dejen de molestar.[p]

Actitudes de los profesores hacia la capacidad de logros de sus estudiantes

Se refiere a las creencias y a las actitudes que los miembros del personal mantienen hacia las habilidades y el potencial de logro de los estudiantes de su colegio. Los enunciados no son utilizados si no por los profesores.

Consigna: [En este colegio…]

Act1	· La mayoría de estudiantes siente gusto por aprender.P
Act2	· La mayoría de estudiantes posee habilidades para alcanzar los objetivos de aprendizaje de su nivel.P
Act3	· La mayoría de los estudiantes tiene potencial para aprobar el colegio.P

Motivación de los profesores

La percepción que tiene los estudiantes y los miembros del personal en cuanto al placer y a la satisfacción que parecen experimentar los profesores en su trabajo cotidiano. Mediante los análisis de validación, para los estudiantes, solamente dos enunciados han sido retenidos, estos se localizan en la escala de gestión de los comportamientos.

Consigna: En mi clase, la profesora… [En este colegio…]

Motrof 1 utilizada en otra escala para los estudiantes	· Parece desanimada. [Los profesores parecen desanimados.]
Motrof 2 utilizada en otra escala para los estudiantes	· Parece que no tiene gusto por enseñar. [Varios profesores parecen no tener gusto por enseñar.]
Motrof 3 retirada por los estudiantes	· Parece sentir placer al enseñar. [Los profesores sienten placer al momento de ensenar.]
Motrof 4 retirada por los estudiantes	· Parece gustarle en realidad su trabajo. [La mayoría de profesores de este colegio parece gustarle realmente su trabajo.]

Apoyo a los estudiantes en dificultad

La percepción de que los estudiantes puedan recibir la ayuda si ellos experimentan dificultades escolares o personales particularmente.

Consigna: En mi colegio… [En este colegio…]

Apo 1	· Es fácil obtener ayuda si se tiene problemas personales. [cuando los estudiantes viven en problemas personales, es fácil para ellos recibir la ayuda de adultos del colegio.]
Apo 2	· Cuando los estudiantes tiene dificultades en el colegio, ellos piden ayuda cerca de los adultos. [Cuando ellos están en dificultades, los estudiantes entran en contacto con los adultos del colegio para recibir ayuda.
Apo 3	· Es fácil obtener ayuda si se tienen problemas en nuestro estudio. [Cuando los estudiantes experimentan problemas escolares, es fácil para ellos recibir ayuda de los adultos del colegio.]
Apo 4	· Siempre puedo contar con los adultos si necesito ayuda.[e]
Apo 5	· En este colegio existen suficientes personas o servicios (ejemplo: psico orientadores, orto pedagogos, enfermeras, psicólogos, etc.) para ayudar verdaderamente a los estudiantes en dificultades escolares o personales.[p]

Actividades extraescolares

Las posibilidades ofrecidas a los estudiantes con el fin de invertir en la comunidad escolar para el soporte de actividades extraescolares, así como su diversidad y el interés que suscitan.

Consigna: En mi colegio… [En este colegio…]

Act 1	· Hay demasiadas actividades extraescolares en mi colegio. [Hay demasiada variedad de actividades en las cuales los estudiantes pueden participar (música, deportes, etc.).]
Act 2	· Las actividades extraescolares están bien organizadas.
Act 3	· Los estudiantes sienten satisfacción con los animadores de las actividades extraescolares.
Act 4 retirado por el personal	· Las actividades extraescolares son interesantes.

Participación de los estudiantes en la vida escolar

Las posibilidades que se ofrecen a los estudiantes de invertir e implicarse en la comunidad escolar, en un medio solicitando activamente su consejo y su opinión. Enunciados utilizados solo para los estudiantes y los profesores.

Consigna: En mi clase… [En su colegio…]

Part 1	· El profesor pide consejo a los estudiantes sobre el funcionamiento de la clase. [Pido consejo a los estudiantes sobre el funcionamiento de la clase.]
Part 2	· El profesor pide la ayuda de los estudiantes para escoger las reglas de la clase. [Los estudiantes participan en la elección de las reglas.]
Part 3	· Los estudiantes participan en la elección de las reglas de la clase.[e]

Colaboración entre el colegio y la familia

Las practicas del medio que favorecen el establecimiento y el mantenimiento de un vínculo entre el colegio y la familia. Evalúa las percepciones del lugar que se les da, de su nivel de inversión en los diferentes comités del colegio, de la calidad de la comunicación colegio-padres y de la ayuda que los padres pueden recibir del colegio. Estos enunciados están disponibles para los estudiantes y los miembros del personal excluyendo el servicio de vigilancia.

Consigna: [En este colegio…]

Padres 1	· Mis padres tiene un lugar en este colegio (ellos pueden implicarse en las actividades del colegio). [Los padres tienen su lugar en este colegio.]
Padres 2	· Mis padres están bien informados de las actividades de mi colegio. [Los padres están bien informados de las actividades en este colegio.]
Padres 3	· Mis padres van a las reuniones del colegio. [Les padres se implican en los diferentes comités o las actividades del colegio.]
Padres4 retirado por el personal	· Mis padres tienen buena opinión de este colegio. [Los padres tienen una buena opinión de este colegio.]

Padres 5	· El consejo de mis padres es solicitado en este colegio.
Padres 6	· Puedo confiar en la ayuda de los padres cuando lo necesito.[p]
Padres7 retirado	· Mi profesora llama a mis padres cuando tengo problemas en el colegio. [Me comunico con los padres desde que un estudiante tenga serios problemas escolares o sociales.]
Padres8 retirado	· Mi profesora envía mensajes regularmente a mis padres.[e]
Padres9 retirado	· Mis padres están al corriente de mi comportamiento en el colegio. [Señalo a los padres regularmente los buenos resultados de su hijo.]
Padres10 retirado	· El colegio ofrece un apoyo a los padres de los estudiantes en dificultad.

Colaboración entre el colegio y la comunidad

Una medida de la presencia de la calidad de los vínculos entre el colegio y los organismos de la comunidad. Esta escala está disponible solamente para los miembros del personal.

Consigna: [En este colegio…]

Com 1	· El personal conoce bien los servicios y los recursos en la comunidad sosteniendo la misión del colegio.[p]
Com 2	· El colegio regularmente hace un llamado a los recursos/ servicios disponibles en la comunidad.[p]
Com 3	· Se observan los vínculos entre los diferentes proyectos de colaboración que el colegio lleva con sus compañeros de la comunidad.[59p]
Com 4	· Los miembros del personal están al tanto de los diferentes proyectos del colegio implicando una colaboración con los organismos de la comunidad.[p]
Com 5	· El colegio ha puesto en marcha medios para informar a los compañeros de la comunidad de sus actividades y de sus necesidades.[p]
Com 6	· El colegio mantiene una buena relación con sus diferentes compañeros de la comunidad.[p]
Com 7 retirado	· La colaboración entre el colegio y los organismos de la comunidad y sobretodo relacionado a las situaciones de crisis.[p]

Intervención en situación de crisis

Un indicador de la calidad de los procedimientos, recursos, colaboraciones, y formaciones puestas a disposición de los miembros del personal para ayudar a afrontar tales situaciones. Esta escala está disponible solamente para los miembros del personal.

Consigna: [En este colegio…]

Scris 1	· Hay un procedimiento de intervención clara mediante la situación de crisis.[p]
Scris 2	· Hay formaciones que son ofrecidas para conocer los principios y los procedimientos de intervención en situación de crisis.[p]
Scris 3	· Se sabe cómo intervenir en situación de crisis.[p]
Scris 4	· Hay formaciones que son ofrecidas para desarrollar y practicar sus habilidades con el fin de intervenir en situación de crisis.[p]

Las prácticas organizacionales

Disponibilidad del personal a los cambios

El nivel de cohesión interna del equipo-colegio en cuanto a los valores educativos predicados y a la visión del colegio como comunidad educativa. Esta escala está disponible para los miembros del personal solamente. Mediante los análisis de validación, todos estos enunciados se unen a la próxima medida para formar una nueva escala, visión y compromiso colectivo.

Consigna: En este colegio…]

Camb 1	· Los miembros del personal se movilizan fácilmente alrededor de proyectos que llevan a alcanzar el éxito de los estudiantes.[p]
Camb 2	· La mayoría de miembros del personal comparte una visión común de las prioridades del colegio.[p]
Camb 3	· En este colegio se siente que todo el mundo trabaja en la misma dirección (objetivos comunes).[p]
Camb 4	· La mayoría de los miembros del personal comparte los mismos valores y creencias respecto a la misión central del colegio.[71p]
Camb 5	· Una gran parte de los miembros del personal no cree más en la capacidad de cambiar las cosas en este colegio.[p]

Participación de los miembros del personal en la vida del colegio

El nivel de inversión de los miembros del personal para promover el buen funcionamiento del colegio. Esta escala está disponible para los miembros del personal solamente. Mediante los análisis de validación, estos enunciados se localizan teniendo en cuenta la disponibilidad de los miembros del personal al cambio para formar una nueva escala, visión y compromiso colectivo.

Consigna: [En este colegio…]

Ppv 1	· En general, es demasiado fácil encontrar voluntarios entre el personal para implicarse en los acontecimientos que desbordan el marco habitual de sus actividades profesionales (ejemplo: actividades especiales, grupo de trabajo, etc.).[P]
Ppv 2	· No siempre son los mismos que se implican en los diferentes comités del colegio.
Ppv 3	· Algunos miembros del personal participan activamente en las instancias que permiten orientar las formas del quehacer en el colegio.[P]
Ppv 4	· Los miembros del personal dudan al expresar públicamente un punto de vista diferente a aquel de sus representantes (consejo directivo, sindicatos, etc.).[P]

Trabajo en equipo

Las costumbres de cooperación y colaboración entre los miembros del personal. Esta Escala está disponible para los miembros del personal solamente.

Consigna: [En este colegio…]

Treq 1	· Los miembros del personal cooperan voluntariamente entre ellos.[P]
Treq 2	· Los miembros del personal toman el tiempo para reunirse con el fin de trabajar en equipo.
Treq 3	· Los miembros del personal cambian o comparten fácilmente su material de trabajo.[P]
Treq 4	· Los miembros del personal tienen tendencia a trabajar solos, cada uno por su lado.[P]

Colaboración de los profesores con el servicio de vigilancia

La calidad de intercambios y de concertación entre empleados del servicio de vigilancia y profesores del colegio. Esta escala está disponible para los miembros del personal solamente.

Consigna: [En este colegio…]

Svig 1	· Las profesoras y las educadoras no se concentran verdaderamente para aplicar el código de vida del colegio.P
Svig 2	· Las educadoras y las profesoras se entienden para compartir entre ellas ciertas tareas que tiene que ver con el funcionamiento cotidiano del colegio (ejemplo: la supervisión de la gestión de desplazamientos, etc.).P
Svig 3	· Las profesoras y las educadoras a menudo ponen en común sus observaciones en cuanto a un niño que experimenta dificultades de adaptación.P
Svig 4	· Las profesoras y las educadoras colaboran cuando se trata de aplicar y evaluar un plan de intervención destinado a un estudiante que presenta dificultades importantes de adaptación.P
Svig 5 retirado	· Las profesoras y las educadoras toman una pausa o cenan juntas.P
Svig 6 retirado	· Las profesoras y los miembros del servicio de vigilancia organizan y participan juntos en las actividades sociales para los miembros del personal.P

Liderazgo y gestión de la dirección

La percepción de diferentes prácticas de la dirección, particularmente aquellas que tengan relación con la comunicación y con la ayuda. Esta escala está disponible únicamente para los miembros del personal.

Consigna: [En este colegio…]

Dir 1	· La dirección motiva la colaboración entre los miembros del personal.P
Dir 2	· La dirección busca controlar todo en el colegio.P
Dir 3	· La dirección está abierta a las nuevas ideas y motiva la experimentación de nuevas maneras del quehacer (pedagogía, gestión, etc.).P
Dir 4	· La dirección manifiesta un problema de transparencia en su gestión en el colegio.P

Dir 5	· Lo que espera la dirección frente a los miembros del personal.
Dir 6	· En sus decisiones, el colegio tiene en cuenta el consejo del personal.[p]
Dir 7	· La dirección comunica a su personal una visión del futuro del colegio.[p]
Dir 8	· La dirección del colegio propone y mantiene proyectos movilizadores para el medio. p

2.3.2 Descripción de los indicadores de problemas

Como se indicó anteriormente, los indicadores dan cuenta de los constructos directamente observables. Las preguntas están reagrupadas en la encuesta en secciones que llevan como título el tema que se aborda en general. Las consignas muestran estas secciones de manera a ofrecer un contexto a los enunciados abordados. Todos los indicadores no poseen la misma elección de respuesta.

Las páginas que siguen dan a conocer una descripcion general de los reagrupamientos temáticos de los indicadores. Mientras un enunciado no está solamente disponible sino para el cuaderno de los estudiantes o de los miembros del personal, una e (para estudiante) o una p (para personal) aparece expuesta. Además puede suceder que la redacción de una pregunta sea diferente según el encuestado. En este caso la manera exacta para los miembros del personal se encuentra entre corchetes.

Problemas escolares percibidos y tratados

Enunciados sobre los problemas escolares que perciben los estudiantes y miembros del personal así como los comportamientos de inadaptación escolar reportados para los estudiantes. Esta última dimensión está disponible solamente en la encuesta de los estudiantes ya que estos son comportamientos auto revelados de los problemas de indisciplina que ellos manifiestan.

Dada la edad de los estudiantes y la naturaleza de estas preguntas (aquí se aborda la frecuencia de incidentes en oposición a la inclinación para estar de acuerdo o no con un enunciado de envergadura más general), nosotros pedimos informar la frecuencia de estos hechos desde las dos últimas semanas que preceden la entrega. Esto es para evitar problemas relacionados a una fluctuación de individuos, del intervalo de tiempo utilizado para

evaluar esta esfera (los más jóvenes pueden tener dificultad para acordarse de los hechos precisos en un lapso de tiempo de más de algunas semanas). Esta consigna se aplica tanto a la encuesta de los estudiantes, como a la de los miembros del personal para asegurar una adecuación en el informe de los hechos. En cambio, para estos últimos el informe de los problemas se efectúa por un periodo que va desde el principio del año escolar, ya que la prevalencia de la victimización corre el riesgo de ser muy débil para ser informativa si es considerada desde las dos últimas semanas anteriores a la administración de la encuesta.

Comportamiento de inadaptación escolar percibido

Consigna: Desde las dos últimas semanas, cuantas veces sucedieron estos problemas en tu colegio? (Si no sabes, escoge nunca). [Desde las dos últimas semanas, con qué frecuencia usted ha observado o ha estado informado de los siguientes problemas en su colegio? (no tenga en cuenta rumores).]

Elección de respuesta (codificación):

Nunca (0)

Una o dos veces (1)

Demasiadas veces (2)

Casi todos los días (3)

Enunciados:

Prscp 1	· Los estudiantes no han hecho sus deberes.
Prscp 2	· Los estudiantes han interrumpido y molestado la clase a propósito. [Los estudiantes que interrumpen y molestan la clase a propósito (intencionalmente).]
Prscp 3	· Los estudiantes han sido expulsados de la clase.
Prscp 4	· Los estudiantes han faltado al colegio sin excusa valida.
Prscp 5	· Los estudiantes han hecho copia o trampa (copiar, robar una respuesta o han pedido a otros hacer su trabajo) [Los estudiantes que hacen trampa (copiar, robar una respuesta o han pedido a otros hacer su trabajo).

Comportamientos de inadaptación escolar reportados por los estudiantes

Consigna: Desde las últimas dos semanas, cuantas veces has cometido los siguientes actos en el colegio?

Elección de respuesta (codificación):

Nunca (0)

Una vez (1)

2 o 3 veces (2)

4 veces o más (3)

Enunciados:

Prsca1	· Has perturbado tu clase a propósito?[e]
Prsca2	· Has sido maleducado (con gestos o palabras) con un profesor?[e]
Prsca3	· Has sido expulsado de tu clase por tu profesor?[e]
Prsca4	· Has dejado de asistir al colegio sin excusas validas (sin permiso de tus padres)?[e]
Prsca5	· Has hecho copia (copiado o robado respuestas o pedido a otros que hagan su trabajo)?[e]
Prsca6	· Has sido suspendido del colegio (la dirección te ha prohibido entrar al colegio durante una jornada o algunos días)?[e]

Problemas de violencia percibidos y afrontados

Preguntas acerca de diversos problemas de violencia que perciben y viven los diferentes actores del colegio. Estos problemas se comprenden de dos maneras: su percepción y la divulgación de haberlos afrontado personalmente. Dicho esto, los problemas de violencia percibidos y afrontados están divididos en dos categorías: aquellos de menor gravedad y aquellos de mayor gravedad. La clasificación de los enunciados en estas dos categorías ha sido efectuada a partir de la distribución de frecuencia de las elecciones de respuestas así como por un juicio subjetivo del tema que es abordado (es decir, la gravedad de la ofensa a la integridad física o psicológica de una persona).

Los problemas de violencia percibidos

Consigna: Desde las dos últimas semanas, cuantas veces estos problemas han sucedido en tu colegio? (Si no sabes, escoge nunca). [Desde las dos últimas semanas, con qué frecuencia usted ha observado o ha sido informado de los siguientes problemas en su colegio? (no tenga en cuenta los números).]

Elección de respuesta (codificación):

Nunca (0)

Una o dos veces (1)

Muchas veces (2)

Casi todos los días (3)

Enunciados, gravedad menor:

Probmip 1	· Los estudiantes han robado objetos o dinero. [Robos.]
Probmip 2	· Los estudiantes han roto o maltratado material u objetos a propósito.
Probmip 3	· Los estudiantes crearon apodos o se dicen tonterías. [Los estudiantes que si insultan.]
Probmip 4	· Los estudiantes aislados rechazados a propósito por otros estudiantes (no les hablaban o no querían jugar con ellos). [Estudiantes que alejan a los otros, rechazan a propósito otros estudiantes (no les hablan y no quieren jugar con ellos).]
Probmip 5	· Los más grandes han exasperado los más jóvenes. [Los estudiantes de más edad que toman por su cuenta (atacan, amenazan, etc.) a los más jóvenes.]
Probmip 6	· Los estudiantes han gritados sobrenombres o dicho tonterías a los adultos del colegio. [Los estudiantes que insultan a los profesores.]

Enunciado, gravedad mayor:

Prmap1	· Los estudiantes han amenazado a otros estudiantes
Prmap2	· Los estudiantes se pelean. [Batallas entre estudiantes.]
Prmap3	· Los estudiantes se disputan o se pelean con otros estudiantes porque ellos no tienen el mismo color de piel o porque ellos no vienen del mismo país o porque no hablaban la misma lengua en casa. [Conflictos (peleas, amenazas, etc.) entre estudiantes de orígenes étnicos diferentes.]
Prmap4	· Los estudiantes han llevado armas al colegio (pistolas, cuchillos). [Los estudiantes que llevan armas al colegio (palos, cuchillos, navajas, etc.]
Prmap5	· Los estudiantes han amenazado a los adultos en el colegio. [Los estudiantes que intimidan (amenazan) a los miembros del personal.]
Prmap6	· Los estudiantes han golpeado a propósito a los adultos del colegio. [Los estudiantes que agreden físicamente (golpean, empujan, etc.) a los miembros del personal.]
Prmap7	· Los adultos han ridiculizado, o se han reído de ciertos estudiantes. [Los adultos que ridiculizan o se ríen de algunos estudiantes.]

Los problemas de violencia percibidos, ítems complementarios

Percepción de las características de los individuos que ocasionan problemas

Consigna: Desde las dos últimas semanas, cuantas veces estos problemas han sucedido en tu colegio? (Si no sabes, escoge nunca). [Desde las dos últimas semanas, con qué frecuencia usted ha observado o usted ha sido informado de los siguientes problemas en su colegio? (No tenga en cuenta rumores).]

Elección de respuesta (codificación):

Nunca (0)

Una o dos veces (1)

Muchas veces (2)

Casi todos los días (3)

Prcap · Los chicos grandes que no son del colegio vinieron a causar problemas (por ejemplo, molestar a los estudiantes, hacerles sentir miedo, o hacer grafitis). [Personas que no son de éste colegio (no son estudiantes o no son adultos que trabajan) que viene y causan problemas (vender droga, amenazar, intimidar, atacar, etc.).]

Consigna: En mi colegio… [En su colegio…]

Elección de respuesta de los enunciados

Todos de acuerdo (4)

La mayoría de acuerdo (3)

La mayoría en desacuerdo (2)

Totalmente en desacuerdo (1)

Prcap 2 · Siempre son los mismos estudiantes que se disputan o que hacen cosas prohibidas. [En este colegio, siempre son los mismos estudiantes que intimidan o que agreden a los otros (amenazan, acosan dan golpes, etc.).]

Problema prioritario a tratar en el colegio

Elección de respuesta de los enunciados

Los problemas de violencia verbal (amenazas, intimidaciones, etc.) (1)

Los problemas de violencia física (ataques, peleas, etc.) (2)

Los fracasos escolares (3)

La indisciplina escolar (4)

Los problemas de gestión y de liderazgo (5)

Prpr1 · Entre los siguientes problemas, cual es en su opinión el más urgente a tratar en su colegio?[p]

Los problemas de violencia padecidos

Consigna: Desde hace dos semanas, cuantas veces has vivido las siguientes situaciones en el colegio? [Desde el principio del año escolar, cuantas veces usted ha vivido problemas en su colegio?]

Elección de respuesta, estudiantes (codificación):

Nunca (0)

1 vez (1)

2 o 3 veces (2)

4 veces o más (3)

Elección de respuesta, miembros del personal (codificación):

Nunca (0)

1 vez (1)

2 veces (2)

3 veces (3)

4 veces o más (4)

Enunciados, gravedad menor:

Prmis1	· Un estudiante te ha robado un objeto (en tu maleta, sin que te des cuenta). [Una persona le ha robado objetos a sus espaldas]
Prmis 2	· Un estudiante ha roto uno de tus objetos a propósito.[e]
Prmis 3	· Un estudiante ha hablado a tus espaldas o se ha reído de ti porque no te quería.
Prmis 4	· Un estudiante mayor te ha exasperado o te ha ultrajado.
Prmis 4	· Un estudiante lo ha insultado o humillado.[p]
Prmis 5	· Un miembro del personal del colegio lo ha insultado o humillado.[p]

Enunciados de gravedad mayor:

Prmas 1	· Un estudiante te ha amenazado. [Un estudiante lo ha amenazado verbalmente (chantaje, acoso, etc.)]
Prmas 2	· Un padre de un estudiante ha agredido verbalmente (amenaza, intimidación, etc.)[p]
Prmas 3	· Un estudiante te ha atacado físicamente para hacerte daño. [Un estudiante lo ha agredido físicamente (golpeado, empujado, etc.].

Prmas 4	· Un estudiante te ha amenazado o forzado a entregarle objetos, dinero, o ropa.[e]
Prmas 5	· Un estudiante te ha amenazado con un objeto para hacerte daño. e
Prmas 6	· Un adulto del colegio se ha burlado de ti o te ha dicho palabras hirientes.[e]
Prmas 7	· Un adulto del colegio te ha empujado o golpeado a propósito.[e]
Prmas 8	· El padre de otro estudiante te ha amenazado o te ha dicho tonterías.[e]

Los problemas de violencia padecidos, ítems complementarios

Reporte de los problemas padecidos

Elección de respuesta de los enunciados

No (1)

Si (2)

Nunca ha pasado (99)

Prap 1	· Si alguien te ha robado en el colegio, has hablado de esto con algún adulto del mismo colegio? [Si usted ha sido robado por alguien del colegio, ha usted hablado de esto con la dirección?]
Prap 2	· Si alguien te ha amenazado en el colegio, has hablado de esto con un adulto del colegio?[e]
Prap 3	· Si alguien te ha golpeado o empujado a propósito en el colegio, has hablado de esto con un adulto del colegio?[e]
Prap 4	· Si usted ha sido amenazado o agredido físicamente por alguien del colegio, ha hablado de esto con la dirección?

Momento en el que se encuentra el riesgo más alto de agresión

Elección de respuesta de los enunciados

La mañana, en el colegio antes del comienzo de la clase. (1) [La mañana en el colegio, antes del inicio de los cursos (o de la clase) (1)]

Durante las horas de curso (o de clase). (2)

Durante el descanso (antes de medio día o de la tarde). (3)

Durante la hora de la cena. (5)

La tarde inmediatamente enseguida de la clase. (4) [La tarde, inmediatamente enseguida de los cursos (o de la clase) (4)]

Pmom1 · Dentro de estos diferentes momentos de la jornada, cual es en el que observas más violencia (verbal o física)? [Dentro de estos diferentes momentos de la jornada, cual es en el que usted observa más violencia (verbal o física)?]

Seguridad de los lugares del colegio

Enunciados que indican la percepción de los individuos respecto al nivel de espacios de vida dentro y alrededor del colegio.

Consigna: Te sientes seguro en estos diferentes lugares? [Qué nivel de seguridad, para los estudiantes, acuerda usted a estos diferentes lugares del colegio (a nivel de vandalismo, robo y violencia, todas las categorías)?]

Elección de respuesta, estudiantes (codificación):

Sí, siempre (4)

Si, la mayor parte del tiempo (3)

No, en realidad no (2)

No, nunca (1)

Este lugar no existe aquí (99)

Elección de respuesta, miembros del personal (codificación):

Muy seguro (4)

Seguro (3)

Más o menos seguro (2)

No seguro (1)

No se aplica, este lugar no existe (99)

Enunciados:

Secl 1	·	El parque del colegio.
Secl 2	·	Los casilleros de los estudiantes (o vestidores).
Secl 3	·	Los corredores y las escaleras.
Secl 4	·	Los baños de estudiantes.
Secl 5	·	El gimnasio.
Secl 6	·	En tu clase.[e]
Secl 7	·	En el camino entre la casa y el colegio cuando te vas caminando para llegar al colegio y cuando regresas de la misma manera a casa.[e]
Secl 8	·	Alrededor del colegio (las calles, parques, paradas de autobús y otros lugares que están próximos de tu colegio). [El vecindario más cercano al colegio.]
Secl9	·	El lugar de la cena (cafetería, lugar de las cenas o comidas). [El restaurante escolar (cafetería o lugar de las cenas o comidas.]
Secl10	·	En los lugares del servicio de vigilancia.
Secl 11	·	En el camino entre la casa y el colegio cuando te vas en bus escolar. [Los autobuses escolares]
Secl12	·	El estacionamiento.[p]

Acceso a las drogas

Evaluación de las percepciones de los individuos en cuanto a la facilidad para adquirir ciertas drogas en su colegio.

Elección de respuesta de los enunciados

Nunca (0)

1 o 2 veces (1)

Muchas veces (2)

Droga 1	·	En las últimas dos semanas, te han ofrecido droga o alcohol en el colegio o en el camino al colegio?[e]

Elección de respuesta de los enunciados

Ninguno (0)

Algunos (1)

Varios (2)

Muchos (3)

Droga 2	· En el transcurso de este año escolar, cuantos estudiantes que usted conoce han estado anteriormente bajo efecto de alguna droga o del alcohol estando en el colegio?[p]

Vivir es convivir

Anderson Rodríguez[1]

William Español[2]

"Debido a que las guerras comienzan en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben construirse las defensas de la paz"

Gabriela Mistral[3]

Introducción

Se entiende por clima escolar el tipo de relaciones que establecen personas que pertenecen a distintas generaciones en un contexto determinado, en especial la familia, la comunidad y la escuela. Un aspecto para analizar es la convivencia escolar, la cual ha venido ganando un espacio significativo entre las preocupaciones de los investigadores educativos y

1 *M.Sc. (c) en Docencia e Investigación Universitaria U. Sergio Arboleda, Diplomado en Convivencia. Docente Facultad de Educación; Investigador grupo LERD, Fundación Universitaria Juan de Castellanos. E-mail: ander0849@yahoo.es – arodriguez@jdc.edu.co*

2 *M.Sc. en Administración y Planificación Educativa. Docente Facultad de Educación, Investigador grupo RELIGIO Fundación Universitaria Juan de Castellanos. E-mail: willyfres@gmail.com – wespañol@jdc.edu.co*

3 *Conferencia General de la UNESCO (1995): La Educación para la Paz, los Derechos humanos y la Democracia. Ginebra, Suiza.*

en general forma parte del pensamiento colectivo en el mundo de la educación. Dicha preocupación proviene de los repetidos casos de agresión que se presentan entre estudiantes y que han configurado de una u otra manera parte de la cultura escolar y van llevando poco a poco a pensar en que una de las asignaturas pendientes es la enseñanza sistemática de comportamientos de bienestar interpersonal y personal. La convivencia escolar es uno de los factores decisivos en la formación de ciudadanía. De aquí la importancia de abordar esta temática desde la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos a través del Macroproyecto "Instituciones educativas Vivas".

La Convivencia Escolar es un aprestamiento indispensable en la formación ciudadana y conciudadana, razón por la cual en la Ley 115 de 1994 que reguló la educación pública se incluyó el gobierno escolar; es allí desde esa interrelación entre los integrantes de la comunidad educativa, donde es posible reconstruir el tejido social. Empero, no basta el solo establecimiento del gobierno escolar para formar en ciudadanía y conciudanía, pues como se define más adelante, la convivencia escolar va más allá de este instrumento concebido para formar en el uso del poder, sino del mismo Proyecto Educativo Institucional y del Manual de Convivencia, normas importantes, pero que al mismo tiempo deben arraigarse en una atmósfera de valores tan sutil que ha de recrearse y refrendarse cada día.

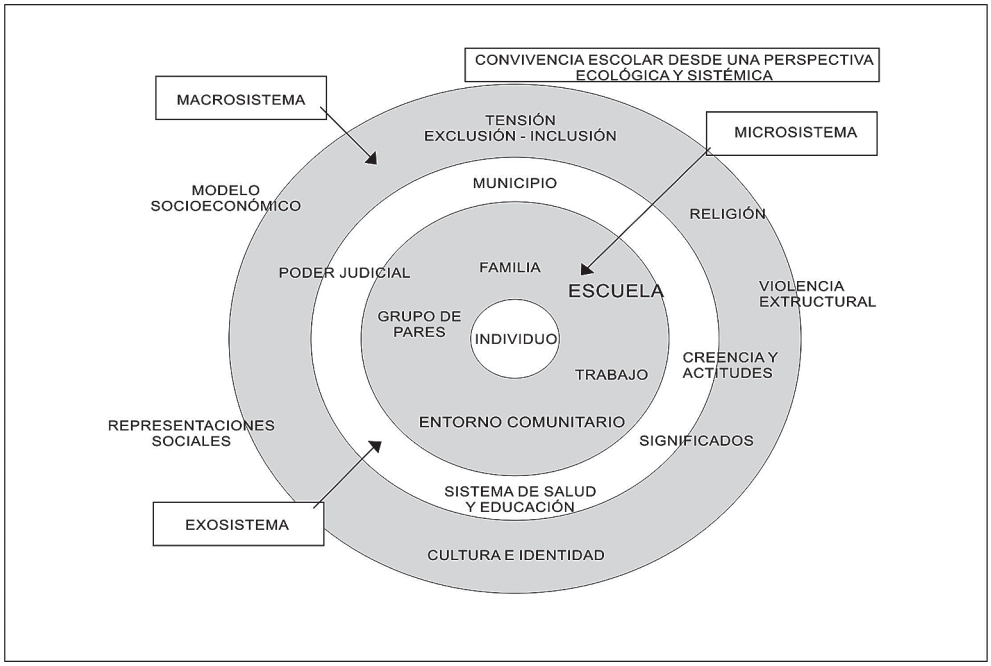
Es desde el interés en el ser humano y la necesidad de una transformación para la paz a través de la educación lo que nos lleva a abordar la convivencia. La educación debe formar tanto para la competencia personal como para la vida en sociedad de los individuos ejecutando esas relaciones interpersonales. Una educación que construye paz es aquella ligada al criterio moral, ya que posibilita el desarrollo de competencias ciudadanas para la convivencia y la prevención de la violencia.

Convivencia escolar desde una perspectiva ecológica y sistémica[4]

Es importante iniciar mencionando que el ser humano no solo vive sino que convive, de ahí que convivir es vivir. Se entiende la convivencia como la acción de vivir con otros, compartiendo actividad y diálogo, bajo el entramado de normas y convenciones de respeto mutuo, comprensión y reciprocidad ética (Ortega y Martín, 2003). Es importante generar que la convivencia tenga una connotación positiva, ya que es lo contrario a una relación violenta.

4 *Agradezco al profesor Gabriel Restrepo, quien ha ofrecido con gentileza un diálogo en su casa en varias sesiones, a partir del he podido enriquecer este escrito, y constituyéndose en fundamento en mi propio camino de indagación.*

Al abordar la convivencia desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979), estamos reconociendo al ser humano como un ser social. Esta perspectiva atiende la interacción de factores, desde las políticas educativas y el clima de relaciones interpersonales, al desarrollo del currículo, actuando de forma diferenciada con todo el Sistema escolar y su entorno, sin perder el foco: modelo de convivencia (Ortega, 2003). El enfocase en esta orientación ecológica permite una mirada diferente, una perspectiva desde la cual no se diluyen las distintas naturalezas de los fenómenos que ocurren, se puede observar que la convivencia no es algo particular de la escuela como lo afirma Rosita Palma, sino que es un fenómeno social donde la escuela es una de la Instituciones que debe tener un rol en relación con la prevención y al abordaje de la violencia, este análisis integral permite preguntarnos cuál es el rol de la escuela en relación con la violencia, pues en ocasiones se tiende a señalar a esta última como la única responsable, pero nunca podemos olvidar el papel trascendental y superlativo que desempeñan la familia, el ámbito económico, político y el sistema social en general; en muchos momentos la violencia está ahí, en la esquina, en la calle, en el barrio, en la ciudad, en el país.



Fuente: Rosita Palma, 2009

En estas líneas se abordarán de manera reflexiva algunos de los elementos del microsistema y su relación con la convivencia.

1.1 ENTORNO COMUNITARIO Y CONVIVENCIA

"El mundo no está amenazado por malas personas, sino por aquellas que permiten la maldad"

6. Albert Einstein

¿Dónde empiezan los derechos humanos universales? Pues en pequeños lugares, cerca de nosotros, en lugares tan próximos y tan reducidos que no aparecen en los mapas. Pero esos son los lugares que conforman el mundo del individuo: el barrio en que vive; la escuela o la universidad en que estudia

(Eleanor Rossvetl).

Desde esa perspectiva, las situaciones en las que los niños, niñas y adolescentes están expuestos a la violencia en su vida cotidiana se presentan con demasiada frecuencia en nuestras sociedades. Muchos niños viven en barrios en los que son comunes la presencia de pandillas juveniles y los enfrentamientos violentos entre ellas. Además, la mayoría están expuestos todos los días a excesiva violencia, debido a los medios de comunicación o a los video juegos (Chaux, 2012). Siguiendo al mismo autor, es claro que si tienen oportunidades de observar comportamientos agresivos, es probable que los imiten, y si al ensayarlos reciben refuerzos, es más probable que actúen de manera agresiva.

Se vive en un mundo que parece estar materializado, que se llenó de cosas, pero que tiene gente que se quiere poco y quiere poco a los otros. Por eso, tal vez es común encontrarse con tantas caras de aburrimiento o insatisfacción en las calles de los barrios y ciudades, en los buses muchos rostros reflejan la mueca del dolor que algunos llevan por dentro o tal vez el inconformismo hacia la dinámica del contexto en el que se está inmerso. Se necesita volver a la esencia que es el amor, a compartir el afecto que sana y que construye entornos mejores, relaciones bonitas, gente feliz. Esa seguridad que tantos adultos han perdido y que requieren nuestros niños (as) y jóvenes, esa compasión y alteridad que nos recuerda la importancia de las buenas palabras, el hablar en un tono agradable, emplear gestos de cortesía, evitar la envidia, actitudes groseras, apodos, golpes, amenazas y algo que algunos catalogan como deporte nacional "el chisme".

Dar el primer paso corresponde a cada quien, porque numerosos estudios (p.ej., Gorman – Smith, Henry y Tolan, 2004, Brookmeyer, Henrich y Schwab – Stone, 2005 y más recientemente Ana María Velázquez en el Salvador y Enrique Chaux en Bogotá), muestran que el ciclo de la violencia del que nos habla Chaux, se acentúa más en los niños y adolescentes que viven en barrios o municipios violentos. Se convierte entonces en un imperativo dentro de las comunidades aquella frase de Gandhi en la que se cifra una verdad extraordinaria "Conviértete en el cambio que buscas en el mundo".

Qué sucede con aquellos que alguna vez fueron niños y estuvieron vestidos de blanco o con su mejor traje para hacer su primera comunión, qué paso con los que de pequeños juntaban sus manos y oraban antes de dormir, en qué momento pierden su inocencia, su pureza y empiezan a configurar el triste cuadro de aquellos que consumen o venden drogas, beben alcohol desmesuradamente, destruyen familias, secuestran, abusan sexualmente de otros, roban, golpean, conforman pandillas o empuñan un arma contra otro ser humano. Estas y otras situaciones no se dirigen a unir sino a quitar, generan consciente o inconscientemente el daño propio o del otro u otra sin que lo merezcan en absoluto. Es un no mirar viendo, como lo sugiere la etimología de la envidia cuando la palabra latina se descompone en *in videre*.

Retomando los medios de comunicación se podría afrontar otra realidad: ¿Qué emparenta los medios de comunicación con los temas tratados hasta el momento?, sencilla reflexión se instala en el limbo, entre lo rural y lo urbano, en los mundos de los números (número viene de *nomos*, distribución) irracionales e imaginarios del narcotráfico, en ese inmenso mundo de novelas y realities que configuran algunas realidades de nuestra sociedad, en ese horizonte de las pasiones tristes que mencionaba Spinoza.

Familia y convivencia escolar

Los niños de hoy se están quedando sin infancia. Son niños conflictivos, asustados o agresivos. Se comportan más como adolescentes que como niños. Viven llenos de temores, sufriendo angustias que no les corresponden para su edad. Están sometidos a toda clase de estímulos a través de la música, de la TV, de los juegos electrónicos y de Internet. Estos estímulos son potentes y les han cambiado su manera de ver la vida. Atrás quedó la inocencia maravillosa de la infancia. Por el contrario, son niños hiperinformados e hiperprogramados a los que no les queda tiempo para jugar sanamente. Los juegos de grupos armónicos se están acabando y en su reemplazo tenemos duras competencias y grandes soledades (Acevedo, 2005).

Les está siendo difícil cooperar con otros menores que viven enfrascados desde pequeños en peleas de poder. El maltrato entre ellos mismos va en un aumento vertiginoso. En sus casas también vivencian conflictos y situaciones emocionales complejas. Tampoco se alimentan bien y hoy en día se sabe que el exceso de ciertas comidas es nocivo para el buen funcionamiento del cerebro. Comen a deshoras y mucho dulce, así como exceso de carbohidratos y esto hace que sus impulsos sean más difíciles de controlar. El alimento espiritual es también escaso en su mundo ¿Qué hacer ante estas conductas poco conducentes a un buen desarrollo? Hay que empezar por bajar la exposición que tienen los niños a tanta TV con temas que no son para ellos, hay que controlar el uso de Internet y los juegos electrónicos. En los hogares hay que bajarle al ritmo de vida acelerado y uscar espacios en familia donde puedan sentir el amor y la seguridad que les deben brindar sus padres. Es necesario mostrarles más explícitamente el camino correcto. Corregirlos con amor y mucha firmeza, además de dar siempre un buen ejemplo de vida.

No se puede dejar que los hijos sigan expuestos a tantos estímulos negativos. Debe hacerse una reflexión sobre nuestros valores, creencias y ver qué tanta congruencia hay entre lo que pensamos, decimos y hacemos (Acevedo, 2005).

Desde esta reflexión de la Doctora Any de Acevedo se puede comprender que mientras las familias no tengan una mejor realidad no vamos a tener una mejor sociedad, porque es la familia la influencia más temprana y duradera en el desarrollo social del ser humano.

Cuando las condiciones son las adecuadas en el contexto familiar, se posibilitan y se desarrollan los vínculos afectivos más importantes y permanentes que ayudan a construir una personalidad más estable y segura. Pero cuando las condiciones son inadecuadas, por ejemplo en casos de maltrato infantil, violencia de pareja o negligencia emocional, se producen problemas, que pueden llegar a ser graves para la evolución y para el bienestar emocional de los hijos (as) (Díaz- Agudo, Martínez y Martín, 2004).

Se ha encontrado que quienes sufrieron maltrato físico tienen una probabilidad mayor de maltratar a sus hijos de manera similar a como lo padecieron ellos (Huesman: 1984; Thirnberry: 2003). Otros estudios muestran que la violencia en las familias no sólo se reproduce de generación en generación, sino que puede contribuir a violencias por fuera del hogar, tanto urbanas (aumentando el riesgo de crímenes violentos relacionados con pandillas) como rurales (incrementando el riesgo de vinculación a grupos armados). (Chaux: 2004). Cuando se vive violencia en los hogares pareciera abrirse una puerta que motiva a niños (as) y jóvenes a continuar este ciclo en diferentes ámbitos, incluso en las Instrucciones Educativas.

Desde este espacio de reflexión y meditación sobre la familia y su relación en la convivencia, es importante mencionar como los padres se proyectan en esa semilla que son sus hijos, porque sus hijos crecerán y darán fruto en gran medida dependiendo de los padres que hayan tenido; es decir, que la vida de una persona está vinculada radicalmente a su experiencia familiar; podemos plantearnos que hoy estamos ante modelos alternativos de familia, sin embargo, lo cierto es que lo que los seres humanos seguimos llevando en el corazón es lo que hemos vivido, lo que hemos visto, sentido, oído, cometido, padecido, sufrido en la experiencia familiar.

Como se ha dicho desde un comienzo, el concepto de convivencia tiene un claro significado positivo y se relaciona con los principios básicos de la educación, y está en los pilares del concepto de educación para la democracia y la ciudadanía (Ortega y Martín, 2004). Desde la formación, la participación en los distintos órganos de gobierno escolar, la coordinación y la continuidad (Misle, 2008) debemos trabajar por fomentar permanentemente la cercanía en el puente entre familia y escuela para que este posibilite trabajar de manera coordinada y articulada dentro de esta temática.

Teniendo en cuenta la importancia capital que para el desarrollo de conductas prosociales tiene la familia, y que de allí se deriva la mayor parte de las tristezas, traumas, dolores, sufrimientos o sentimientos de orgullo, felicidad, amor o visión de éxito con los que se ha cargar a lo largo de la vida, se puede entonces deducir que la familia es la mejor inversión y vale la pena luchar por ella.

Escuela y convivencia escolar

El análisis detallado de cada una de las variables que influyen en la convivencia dentro de la escuela es muy complejo y excede la intención y extensión de este capítulo, lo que se intenta es indicar la compleja interacción existente entre diversos factores dentro de la vida la Institución Educativa.

El tema de la convivencia escolar es quizá uno de los grandes retos que afronta la educación actual, abordarlo adecuadamente a través de la prevención y buscarle soluciones en los casos en los que se presenten situaciones de conflicto o intimidación escolar (bullying), constituye una tarea impostergable que hay que emprender con decisión y acción, conducente a que la escuela contribuya en alto grado a promover una convivencia tranquila y pacífica entre los estudiantes de la generación actual pero con una visión de futuro.

La presencia de violencia en el entorno del estudiante, de agresiones durante su niñez y durante la adolescencia, sea participando o como sim-

ple espectador, repercute enormemente en su comportamiento, como lo hemos visto en el ciclo de la violencia. En los Colegios en los que más estudiantes han sido testigos de peleas, vandalismo, intimidación y violencia de pandillas dentro de la escuela, ellos reportan con más frecuencia excluir o agredir verbal o físicamente a compañeros (Chaux, 2012).

En la escuela se conjuga la convivencia de diversos grupos de personas que mantienen entre sí distintos sistemas de relaciones internas –intragrupo– y que, a su vez, deben desplegar relaciones intergrupo. Tal es el caso de las relaciones entre el profesorado y el alumnado, y entre cada uno de ellos, y su conjunto con otros grupos sociales como la familia, la administración educativa o la sociedad en general. Así pues, aun concediendo una gran importancia a las relaciones profesor/a–alumnos/as, estamos lejos de considerar que éste sea el único tipo de relación determinante en la educación formal (Ortega: 2003).

Existen ámbitos que no se pueden controlar, como el referido a lo que el alumnado aprende más allá, o por debajo, de lo que se le enseña. El profesor/a accede a una parte del pensamiento, la motivación o el interés del alumnado, pero no a toda. Es evidente que los profesores quieren enseñar lo mejor a los estudiantes pero, en gran medida, son ellos mismos quienes deciden qué es lo mejor en cada caso, sobre todo, en lo que concierne a la construcción de sus ideas y a la realización de sus propios actos (Ortega: 2003).

Problemas sociales, afectivos y emocionales se entrecruzan en el devenir de la vida de las escuelas y de las aulas, y no siempre estamos preparados para solucionarlos. Con frecuencia ni siquiera se pueden detectar con claridad. Se hace necesario adoptar una perspectiva amplia, que admita la participación de un conjunto grande de factores para abordar los nuevos problemas que presenta la convivencia en las aulas y en los centros. Cada vez se va haciendo más importante la atención al espacio en el que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje, como ámbito específico en el que las actividades adquieren su sentido cultural.

La convivencia en las aulas de clase se daña precisamente por no atender a tiempo y de manera oportuna y adecuada cualquier brote de agresión, pues el dejarlo avanzar proyecta violencia futura, de ahí que, la mejor manera de formar ciudadanos de bien es responder efectivamente desde la niñez, sin agresiones.

Se parte del principio de que algunos niños y adolescentes, por diferentes circunstancias experimentan dificultades dentro de las aulas de clase, se sienten mal, no disfrutan la convivencia con sus compañeros o en ocasio-

nes pueden ser objeto de bromas, burlas, discriminaciones o agresiones; de manera preventiva se deben detectar estos comportamientos y en los casos necesarios iniciar los correctivos para entrar a fortalecer la comprensión, la empatía y la alteridad entre los niños, jóvenes y adolescentes.

Como quiera que el aula escolar es el espacio de mayor tiempo de convivencia, se debe promover cualquier acción que permita buscar acercamientos entre estudiantes para la solución de sus conflictos, se requiere de espacios y ambientes que faciliten las tareas que se van a implementar, pues para nuestros propósitos las relaciones entre estudiantes, estudiantes – docentes, deben ser fortalecidas a partir de las relaciones personales y las estructuras de las clases.

Tomar seriamente al otro, preocuparse por su bienestar, unión de grupo, afecto en las relaciones, son cuidados que deben vigilarse en la diaria convivencia; así mismo, guardar un comportamiento adecuado, respetar normas, el orden en clase, son actividades importantes que influyen en el desarrollo y formación de los estudiantes.

Los escenarios de la escuela son diversos y se articulan entre sí, dando lugar a ámbitos complejos que hay que tener en cuenta para comprender los procesos que acontecen entre las personas que allí conviven.

Convivir es vivir, esto nos recuerda que los conflictos forman parte constitutiva de la existencia humana en cualquier entorno social. Por ello, la educación desempeña un papel importante y fundamental para que las personas aprendan desde la niñez las formas pacíficas y constructivas para manejar los conflictos. No obstante, es muy difícil pretender terminarlos o eliminarlos por completo, pues mientras haya vida y una sociedad constituida, estos siempre existirán, lo sensato es aprender a prevenirlos y hacer ingentes esfuerzos para evitar que lleguen a otros planos como la intimidación escolar (bullying), el ciberbullying, o a otros problemas de competencia social como el rechazo o la ignorancia social.

Desde niños se habla del diálogo, el compartir, el entendimiento, que se deben buscar acuerdos en la solución de conflictos, pero quizá mucho se ha quedado en teoría, en cátedras, en seminarios, es muy poco lo que se ha llevado a la práctica. Para buscar y encontrar acuerdos en situaciones de conflicto es imperioso llegar a la práctica mediante acciones dirigidas, participativas y controladas.

Es curioso observar que cuando hay participación de terceros y una vez se enfría el momento de la acción, ocurre exactamente lo mismo que pasa entre el pensamiento y la acción, mientras influyen durante el acalora-

miento para continuar el conflicto, luego piensan que era mejor mediar, invitando al entendimiento, al diálogo. En esta clase de escenarios es cuando entra a formar parte trascendental el docente como autoridad, haciendo de mediador, invitando al diálogo. Es la oportunidad para promover la reflexión entre sus estudiantes, son momentos que no se pueden desperdiciar para buscar una solución haciendo uso no solo del currículo formal, del manual de convivencia, del comité de convivencia escolar, de los proyectos transversales, entre otros, sino del currículo oculto.

Normalmente los adultos no son partícipes directos en los conflictos, pero cuando lo son, no todos generan acciones para prevenirlos ni corregirlos, es importante recordar que como docentes se tiene la posibilidad de invitar a los estudiantes a manejarlos de manera constructiva, esto es lo que se conoce como mediación de conflictos, lo cual requiere una importante formación en este tema, pues el mediador en ningún momento impone su criterio, sino que debe ser un facilitador, para que las partes comprometidas decidan y puedan llegar a acuerdos.

Aquí conviene abrir el panorama de las estrategias de enseñanza y aprendizaje más allá de la pedagogía. En su etimología[5], Pedagogía quiere decir *paidosagein*, conducir o guiar a los niños/as. Es inevitable pensar que la pedagogía por su historia ha estado siempre asociada a la disciplina, al amaestramiento y a la obediencia, esto porque nació en Grecia con esa disposición, luego retomada por los latinos, posteriormente por la Iglesia, luego por los estados modernos. Por supuesto, la pedagogía es necesaria porque todos necesitan disciplina. Como se indicará más adelante, hay una dimensión del yo que es egoísta y casi irreductible, solitaria y no solidaria y ella tiene que ser reconducida para que el yo pueda ser social. Pero muchas veces se exagera como hemos indicado este aspecto de la disciplina y de la jerarquía, con las cuales se anula a los sujetos al subordinarlos y casi tratarlos como objetos. Para remediar esta posibilidad, la pedagogía debería complementarse con la psicagogía. Esta es, según su etimología, *psique agein*, guiar por la conciencia o por la psique, lo cual incluye lo que hoy se considera como estrategia de la comprensión, la cual es más creativa y propositiva que la sola disciplina y que abre los procesos de aprendizaje y de enseñanza a la valoración de la experiencia. Ahora bien, tanto pedagogía como psicagogía se potenciarían aún más si se complementan con la mistagogía: mistisagein, que significa guiar a través de lo secreto, pero no al modo esotérico sino en el sentido de *La carta robada* de Poe: lo secreto y lo

5 *Agradecemos al profesor Gabriel Restrepo, quien ha ofrecido con gentileza un diálogo en su casa en varias sesiones, a partir del cual se ha podido enriquecer este escrito.*

extraordinario se encierran y guardan en lo patente y en lo ordinario. Y en la traducción a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje quiere decir tomar el contexto o los contextos locales como textos de aprendizaje, de investigación y de enseñanza recíproca, con la enorme ventaja adicional de reconocer la co-pertenencia de la escuela, estudiantes y profesores a la comunidad local, a las familias, a las experiencias locales y barriales. De este modo, además, se potencian los nexos entre aula-escuela-comunidad-familia, etcétera.

Dentro de la escuela se pueden tomar el juego y las artes como medios de reconocimiento y de solución de problemas. Estos se generan más en las pasiones que en las razones y por tanto pueden reconocerse y tratarse más a nivel estético y lúdico porque están dados por la cultura a esta mediación que permite, como Federico Schiller lo planteaba en *Cartas sobre la educación estética del hombre*, que el sentimiento sea razonable, lo que es poco común, y que la razón sea sensible, lo que tampoco es frecuente, y, a la vez, transformar los resentimientos en reconocimientos.

La convivencia en la escuela es un asunto de todos y cada uno de los componentes de la comunidad educativa, por lo anterior se debe mirar desde la perspectiva de la inclusión: estudiantes, docentes, otros profesionales y familias. Desde luego es un problema colectivo de todo el profesorado de la Institución educativa, aunque para cuestiones puntuales haya ciertos responsables, como por ejemplo para la conformación del Comité Escolar de Convivencia que se debe crear a partir de la Ley 1620 de 2013, sancionada en marzo de este año, la cual obligará a las instituciones educativas del país a tener comités de convivencia, garantizar una ruta de atención a víctimas de 'bullying' o vulneración de derechos sexuales y reportar los casos a las autoridades.

La tendencia actual en este tema se orienta hacia enfoques globales de prevención e intervención, que se dirigen e implican a la comunidad educativa en general, pero al profesorado de forma particular (O´Moore, 2005).

Dentro de algunas de las variables de la escuela en relación con la convivencia y siguiendo a Michaell Janosz (2007), se encuentran:

Ambiente escolar: relación entre los estudiantes, relación entre los estudiantes y los docentes, relación entre el personal de la escuela, relación entre el personal y los Directivos, ambiente de justicia y trato equitativo de los estudiantes, ambiente educativo, sentido de pertenencia, ambiente de seguridad de los estudiantes, ambiente de seguridad de los adultos.

Prácticas Educativas de la Escuela: Implementación y claridad de las normas, aplicación de las normas, supervisión de las normas, prácticas pedagógicas, gestión de comportamientos en clase, actitud del docente frente la capacidad de logro de los estudiantes, motivación de los docentes, apoyo a los estudiantes con dificultad, actividades extracurriculares, participación de los estudiantes en la vida de la escuela, colaboración entre la escuela y la familia, colaboración entre la escuela y la comunidad, intervención en situaciones de crisis.

Prácticas Organizacionales de la Escuela: Disposición del personal a los cambios, participación del personal en la vida de la escuela, trabajo en equipo, liderazgo y estilo de gestión de la dirección.

El maestro es un artista plantea Freire, por lo tanto el Asumir el reto de ser maestro dentro de la escuela y fuera de ella, nos debe motivar a pensar con una visión prospectiva en las actuales y futuras generaciones, no sólo desde la óptica de un simple quehacer laboral o al cumplimiento de la norma, pues los desafíos que propone el tema de la convivencia y las múltiples variables que influyen dentro de la misma han de superar ampliamente las expectativas de nuestro propio vivir a partir de la investigación; es decir, a partir de la pregunta ¿Qué está pasando?, determinar el qué hacer para resolver determinada situación indagando en el conocimiento para generar nuevo conocimiento. Al desarrollar acciones a favor de la calidad educativa, se debe pensar en la convivencia como lo más importante y urgente, haciendo especial énfasis en la promoción de relaciones armónicas, afectivas y constructivas.

La complejidad del yo frente a la convivencia escolar

El punto de partida de esta dificultad es considerar desde una perspectiva filosófica y ontológica que no hay ningún ser igual a otro ni en lo biológico, ni en lo psicológico, ni en la configuración cultural. Es cierto que formamos parte de la misma especie y que por tanto cada YO es decir, cada sujeto, está articulado al tronco común del genoma y a las ramas del mismo lenguaje, pero cada cual lo hace desde un cuerpo y de una mente que son irreductibles y únicas. Por lo tanto, se puede figurar al sujeto en términos de un común fonema, el YO, pero partido en la mitad, como Y/O: por la Y, como lo sugiere el signo alfabético en la lógica matemática, cada cual es conjunción, o sea perteneciente a conjuntos mayores: la familia, la comunidad, la ciudad, la nación, el universo e incluso la naturaleza. Empero, por la O, cada uno es disyunción, como lo enuncia la letra en la lógica matemática, es decir, está fuera de cualquier conjunto.

Lo que se deriva de este hecho fundamental es que el ser humano es a la vez solidario en cuanta conjunción, pero a la vez solitario en cuanto disyunción. De lo cual se deriva el gran problema de cómo vivir y convivir en medio de una desigualdad irreductible, siendo a la vez imperativo nivelar en ciertas dimensiones las diferencias para producir equidad económica, igualdad política y jurídica, inclusión social y reconocimiento cultural. De ahí que todas las instituciones, desde la familia hasta el Estado, deban esforzarse por compaginar las dimensiones contrapuestas de las diferencias (por ejemplo, étnicas, de ingreso, de acceso al poder, de educación, de género) con las igualdades.

El asunto no es fácil de resolver y reconocer el carácter complejo del problema es el primer principio para ensayar soluciones posibles y probables. Así, por ejemplo, la escuela por lo general ha educado en la uniformidad y para la uniformidad, comenzando por los mismos uniformes, los mismos contenidos curriculares, la misma lengua nacional, las mismas creencias, entre otros. Esta uniformidad quizás fue exagerada hasta tal punto que ha generado una corriente contemporánea opuesta que se dirige a educar para la diferencia y que se ha sido extremada por ejemplo en el planteamiento de Alain Touraine de pensar una escuela del sujeto. Es decir, una escuela que oriente todos sus contenidos en función de las necesidades individuales e irreductibles de cada cual.

Como esto tal vez sea imposible, el marco óptimo es uno que module una escuela que se sitúe entre la unidad y la diversidad y dentro de esta flexibilidad se ubica de modo justo la perspectiva de una política de convivencia escolar como la que se enuncia en este ensayo, concebida con tal amplitud y complejidad como para que tenga en cuenta todas las dimensiones que afectan las relaciones interpersonales no solo dentro de la escuela, sino de la relación de la escuela con su entorno más próximo y aún con la atmósfera cultural del mismo país.

Algunos estudios como apoyo a la importancia de la convivencia escolar

Al mirar el contexto socio histórico encontramos que Brasil es ícono en este sentido y pionero al inaugurar el tema a mediados de los años 80 con un problema de seguridad ciudadana. La mayoría de los países a nivel latinoamericano empiezan a problematizar el tema a mediados del año noventa, impulsados por el cambio del milenio (Madriaza, 2009).

En el contexto colombiano, se evidencia que en encuestas de victimización escolar aplicadas en el año 2006 por la Secretaría de Gobierno de Bogotá a 87.302 estudiantes de los grados 5º a 11 °, se encontró que el 56% fue víctima de hurto dentro del Colegio, 46% recibió insultos en la última

semana, el 33% afirmó haber sido víctima de maltrato material al menos una vez en el mes anterior y el 15% dijo haber sido testigo de agresión a otros compañeros en el último año con objetos tales como piedras, cadenas, entre otros. Se evidenció que el deterioro de las relaciones perjudica la calidad de las clases y el desempeño académico de los alumnos[6].

Otra investigación importante fue la realizada por el Departamento Administrativo Nacional de estadística (Dane) y la Secretaría de Educación de Bogotá. Según encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5º a 11º, se determinó que existen tres tipos de factores que pueden afectar la convivencia escolar. El primero son las características propias del estudiante. El segundo factor tiene que ver con las condiciones particulares del establecimiento educativo al que asiste y por último, el entorno familiar y barrial que lo acompañan. Entre los resultados más importantes se encuentran[7]: el 50,3% de los estudiantes respondieron que hay pandillas en su barrio. Bosa es el barrio que registra un mayor porcentaje (62,6%) y Chapinero el menor con 24,5%, informaron los estudiantes. El 23,6% afirma que se consiguen armas de fuego en los barrios bogotanos y el mayor registro se presenta en Ciudad Bolívar con 33,1%, seguido de Rafael Uribe con el 29,7%. Los niños entre 5° y 11° aseguran que hay atracos en los barrios todos los días (10.3%), 16,7% casi todos los días y 46,8% de vez en cuando. La indisciplina es el comportamiento que más afecta el ambiente en las aulas escolares pues el 84,5% de los estudiantes de grado 5° y el 86,6% de los grados 6° a 9°, así opinan. Para los estudiantes de los grados 10° y 11°, la indisciplina registra un 82,1%, mientras que las agresiones verbales entre compañeros un 54,5% y los chismes un 38,1%. Un 37,2% de los estudiantes de 5° a 11° de establecimientos oficiales informaron que algún compañero de su curso llevó armas blancas al colegio, mientras que en los colegios privados la cifra registra un 23,9%.

Una información muy importante para el problema de la convivencia está contenida en el estudio realizado por un equipo de la Universidad Nacional de Colombia integrado por Daniel Bogoya, Fabio Jurado y Gabriel Restrepo, entre otros, elaborado para la Secretaría de Educación y titulado *Hacia una Evaluación Integral de la Educación* (Bogotá, Secretaría de Educación y Universidad Nacional, 2007). Se evaluó no sólo el componente de

6 *Suárez, Carmen Cecilia. Cuadernos de la maestría Docencia e Investigación Universitaria. Bogotá D.C: Fondo de Publicaciones, 2009. p. 56*

7 *DANE. Encuesta de Convivencia escolar y situaciones que la afectan, para estudiantes de 5º a 11º de Bogotá. 2012. Disponible en: http://www.dane.gov.co/index.php/educacion-cultura-y-gobierno/poblacion-escolarizada/89-sociales/educacion/3898-encuesta-de-convivencia escolar.*

la cognición, sino el administrativo y tal vez por primera vez el afectivo, trabajo coordinado por el profesor Gabriel Restrepo con las siguientes características:

Se diseñaron y aplicaron encuestas a 2.352 estudiantes de 3º, a 3201 de 6º (estas son iguales para ambos grados y simplificadas en 12 preguntas), a 1969 de 8º, a 769 de 10o (las encuestas de 8º y 10º son más amplias: incluyen cinco preguntas adicionales a las de primaria, cada una con carácter más complejo que indagan sobre la dimensión de familia) y formularios a 350 profesores en los 20 colegios del estudio de escuelas públicas de Bogotá de estratos uno y dos.

Se preguntó a los niños y niñas por su grado de felicidad consigo mismos, con su familia, sus pares y el colegio; su percepción del valor de los saberes y las formas de enseñanza; el uso del tiempo libre; sus aspiraciones futuras. A los profesores se les preguntó por su relación con las políticas locales (Cadel), municipales, nacionales, con la administración escolar, con sus pares de distintos grados, con los estudiantes (conflictos típicos, responsabilidad de la familia), la valoración de los saberes por áreas, la ponderación de sus formas de enseñanza, el juicio en torno a las políticas dirigidas a ellos, sus expectativas.

El punto de partida psicopedagógico para valorar el componente afectivo se encuentra, entre muchos autores, en esta expresión de Vygotsky:

"No sé por qué nuestra sociedad se ha formado un criterio unilateral sobre la personalidad humana, ni por qué todos toman las dotes y el talento sólo con respecto al intelecto. Pero no sólo es posible pensar con talento, sino *sentir talentosamente*. El aspecto emocional de la personalidad no tiene menos importancia que otros y constituye el objeto y el desvelo de la educación en la misma medida que el intelecto y la voluntad. El amor puede hacerse con tanto *talento* e incluso *genialidad,* como el descubrimiento del cálculo diferencial. Tanto en un caso como en el otro la conducta humana adopta formas excepcionales y grandiosas" (Vygotsky, 2005. La educación de la conducta emocional. En *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aipe 186).

Los principales resultados del estudio en esta dimensión fueron los siguientes:

En grados 3º y 6º el 60.85% señala que su vida es muy feliz. Si a ello se suma el 30.75% de quienes responden que es feliz, se alcanza una proporción impresionante de niños y niñas de grado tercero y sexto de 91.6% con el indicador de felicidad propia. El problema radica en el 8.9% que estiman su vida como poco o nada feliz, algo preocupante como condición de la infancia y preámbulo de la vida.

Lo que la teoría supone se corrobora en la práctica: que a medida que se pasa de la infancia a la adolescencia los grados de felicidad disminuyen: en grados 8º y 10º sólo un 14.90% se considera muy feliz, un 35.90% feliz, un importante 34.25% se considera ni feliz ni infeliz y las proporciones de infelicidad aumentan al 14.20%. Tendencias semejantes ocurren en las respuestas a preguntas que indagan relaciones interpersonales.

El descenso de la proporción de felicidad entre educación primaria y secundaria se relaciona sin duda con las expectativas vitales que de grado en grado se mellan por un principio de realidad trágico: la escasa probabilidad social de cumplir sueños, junto a una realidad personal e interpersonal que se percibe como más conflictiva. De seguro estos resultados deben incidir en menores rendimientos cognoscitivos. En efecto, 64.11% de los 2734 estudiantes de grados sexto y octavo confiesan que presencian peleas de los padres por dinero; 58.8% sufren por incomprensión de los padres; 54.6% son incriminados por sus padres por falta de rendimiento escolar; 58.0 disputan con sus padres por amores o amistades; 49.3% experimenta conflicto con los hermanos; 82.1% con los vecinos.

En estas condiciones y tomando en cuenta que por lo general la escuela no enseña a aprender a ser y a vivir en contextos destejidos (pese a la intención manifiesta de los profesores en ser capacitados para la comprensión de lo juvenil y de los contextos existenciales, como la encuesta lo revela), no es de extrañar que los conflictos se ahoguen en la violencia o en la vida muda en la secundaria, ni tampoco que en una sociedad que pese a la retórica de la juventud no la incluye en el mercado, en el trabajo, en la universidad la forme en las condiciones materiales de la conciudadanía.

El problema consistía en que así como la escuela formaba para la uniformidad, del mismo modo lo hacía enfocada en lo principal en el conocimiento, subordinando la emoción y los afectos. Y el problema de la convivencia no es sólo un asunto de causa y de solución solamente racional, pues pasa primero por sentimientos, afectos y en general pasiones.

Otro estudio es el adelantado por la Secretaría de Educación de la ciudad de Tunja, a través de las 15 Unidades de Orientación Escolar (UOE) integradas por un equipo interdisciplinar de profesionales inmersos en el mundo de la educación, ha venido adelantando a lo largo del primer semestre del año 2013, un diagnóstico sobre las situaciones más apremiantes existentes en el contexto de las Instituciones, con el fin de categorizar y priorizar las mismas[8]. Se informa que dentro de la población total, se encontraron 1.318 estudiantes jóvenes (3.2%) con algún problema. El hallazgo

8 *Boyacá 7 días, Tunja, 10 de julio de 2013.*

más preocupante es la pérdida del año escolar que arrojó un resultado de 383 jóvenes (29%) con ese problema. El bajo rendimiento académico es experimentado por 282 alumnos (21,4%) seguido de las dificultades familiares que afectan a 131 menores (10.5%), la violencia intrafamiliar que viven 68 estudiantes (5,2%) y los trastornos de conducta asociados con agresividad que afectan a 67 escolares (5.1%). Otros hallazgos encontrados son trastornos emocionales asociados con adaptación (21 estudiantes) y con su estado de ánimo (46 estudiantes), seguidos de la ideación suicida que han experimentado 45 alumnos matriculados en los 12 Colegios oficiales de Tunja. El consumo de sustancias como bebidas embriagantes y sustancias psicoactivas afecta a 32 alumnos y la violencia escolar es experimentada por 11 jóvenes.

Como es evidente, Colombia se ha venido despertando en los últimos años a esta realidad que probablemente hace parte de la cotidianidad en medio de la guerra en que se ha desarrollado en muchos tramos la historia de la nación, en una realidad nueva en la cual, como no sucedía antes, se empieza a cuestionar el papel del Estado, las Instituciones educativas, la familia, la sociedad, el ser humano con su dignidad en medio de esta situación, un ser humano que no sólo sobrevive o vive sino convive. La convivencia escolar trata de la construcción de un modo de relación entre las personas de una comunidad, sustentada en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca, expresada en la interacción armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la comunidad educativa. Ahora bien, reconociendo la complejidad de este problema, es afortunado que desde el pasado 15 de marzo de 2013 Colombia cuenta con una ley de Convivencia Escolar encaminada a prevenir y mitigar la violencia escolar y a proteger y fortalecer el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos en el sistema educativo. El Ministerio de Educación Nacional busca contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

Se puede concluir expresando que la convivencia no ha de considerarse como un estado natural de ninguna institución, ni mucho menos de una escuela. Es una condición socio cultural que por tanto, como sucede con toda la cultura, necesita cuidado permanente, observación, seguimiento, redefinición por ensayo y error o por experiencia, acumulación de tradiciones, estrategias y métodos y ante todo una disposición permanente para diálogos plurales, mismos que implican un doble acto: escuchar y argumentar.

Literatura Citada

Álvarez, G. D, Núñez, P. J, & Álvarez P. L, (2007). *Aprender a resolver conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar.* Madrid, España: Arco.

Bronfenbrenner, Urie. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar.* Bogotá, Colombia: Taurus.

Isaza, S. (2009). *Educar sin maltratar*. Bogotá, Colombia: Intermedio.

Janosz, M. (2007). *Informe de Validación del Cuestionario de la Encuesta sobre el Ambiente Socioeducativo de las escuelas/colegios primarias (QES-primario)Montreal*, Canada: Febrero. Lévinas, Emmanuel. (1993). *El tiempo y el otro*, Barcelona, España: Paidós

Ortega R. (2003). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras. España: Ceja.

Prawda, Ana. (2008). *Mediación escolar sin mediaciones*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.

Usos alternativos del derecho y movimientos sociales. Lecturas desde los derechos de los niños, la calidad de la educación y la participación

Emerson Harvey Cepeda Rodríguez[1]

"En Colombia no aprendemos a pensar. Sólo nos enseñan a obedecer, a aceptar lo que "los superiores" digan. En la casa, el papá es el que manda y todo lo que él dice es la verdad y la ley. En la escuela, la maestra y el maestro dan sus clases y hay que aceptar todo lo que digan. En el Colegio Secundario el Director es la Suprema Autoridad. En la Universidad, los viejos profesores saben todas las respuestas a cualquier problema. ¿Para qué preocuparnos, pues, por pensar por nosotros mismos? El mejor hijo es el que obedece todo; el mejor alumno es el que lo acepta todo; el mejor ciudadano es el que por nada protesta y hace todo lo que le diga el Gobierno civil, militar o eclesiástico."

Héctor Abad Gómez

1 *Abogado y magíster en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas Internacionales de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos y de la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás de Tunja, Colombia. Integrante Centro de Estudios e Intervenciones en Derechos Humanos - DIKNOS. Correo electrónico: sonemer86@gmail.com*

Introducción

En los imaginarios y representaciones sociales se presume la centralidad del conocimiento en la educación y que desde este se garantizan las más variadas aspiraciones de vida. Esta finalidad se explica en oportunidades y condiciones como: derechos, libertades, disponibilidad y acceso a escuelas y fondos, estándares de calidad, metodologías de enseñanza, entre otras. Si una de estas no es realizada o si sólo se logra parcialmente, se entenderá que van a fracasar nuevas formas de concebir la sociedad o la vida personal, bien sea para dar respuesta a problemas sociales, emanciparse, lograr un trabajo. La educación, así, se convierte en la esperanza donde las promesas de un cambio social o personal se pueden convertir en realidad. En este panorama, pareciera que todas aquellas acciones dirigidas a fortalecer el sistema educativo incrementarán proporcionalmente la paz, la superación de la miseria o determinarán las posibilidades para participar eficientemente en el mercado.

La educación así caracterizada, no siempre puede hacerlo y no siempre es aceptado este hecho. En realidad, la insatisfacción generalizada de los derechos humanos, la inequidad, las arbitrariedades, la violencia, la eliminación de la diferencia, los prejuicios y el miedo a manifestar el inconformismo dentro y fuera de los establecimientos educativos, desdicen la manera como se ha concebido y desenvuelto la educación, lo que ha llevado a que esta pierda sus finalidades. Ejemplo de ello es la relación entre profesor y estudiante, que se configura desde un plano laboral para el primero y desde uno comercial para el segundo, que espera una certificación al final del proceso. Sin embargo, las condiciones críticas y precarias de la educación, entendidas desde "la irracionalidad de lo racionalizado" (Hinkelammert, 1996), y la imposibilidad del pensamiento crítico de emancipar a la sociedad (Santos, 2010), pervierten no sólo los procesos llevados a cabo en América Latina, sino también los de otros contextos.

Igualmente, la educación en Europa y Estados Unidos, a pesar de la presunción de prestigio, tampoco ha generado transformaciones importantes, reproduciendo el rompimiento de las relaciones sociales y la vulneración de los derechos de sus mismos habitantes, lo que se refleja en las cifras del desempleo, que oscilan entre el 12 % y el 35 % en los países que conforman la zona euro en el año 2012 (ONU, 2012), la austeridad fiscal y la elevada deuda pública. Para el caso de Estados Unidos, la pena de muerte, la imposición de cadena perpetua a niños y los abusos cometidos en el marco del programa antiterrorista, como detenciones e interceptaciones secretas de los organismos de seguridad, son una realidad (Amnistía Internacional, 2013). En otras latitudes, estos países repiten y acrecientan los hechos de coloniaje y racismo, según denuncia Frantz Fanón (1961). Mientras tanto,

más personas ingresan al sistema educativo y un gran número de profesionales y científicos sociales dirigen instituciones públicas y privadas.

Pese a estos hechos, la crisis permite el surgimiento de procesos que contribuyen a la gestación de cambios mediante acciones colectivas e individuales, canalizadas mayoritariamente por hechos de resistencia, nuevas formas de solidaridad y estrategias de lucha (Santos & Rodríguez, 2006), que enriquecen las prácticas educativas y jurídicas como herramientas de transformación social. Así, protestas llevadas a cabo en torno a la defensa de los derechos humanos, actuaciones individuales representadas en acciones judiciales interpuestas por los mismos actores y experiencias educativas pueden promover la inclusión de actores sociales desde perspectivas alternativas del derecho y la educación.

El reclamo en Colombia se representa en 4.388.340 tutelas presentadas entre 1997 y 2011 (Rama Judicial, 2011), de las cuales el 1.7 %, aproximadamente 70.080 tutelas, invocan el derecho a la educación (Defensoría del Pueblo 2012, 2009, 2007), en las acciones de protesta social llevadas a cabo por la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode) para el rechazo de la aprobación de los actos legislativos 012 del 2000 y 01 de 2001, que recortaban las transferencias a los departamentos y municipios en materia educativa, y en la movilización de estudiantes en 2011 en contra de la reforma a la educación superior.

A estos hechos se suman experiencias regionales como la Universidad Autónoma Indígena Intercultural y el proyecto educativo de la comunidad indígena Nasa en Toribío en el departamento del Cauca (Calero, 2012), para la reafirmación de la cultura indígena y el desarrollo de proyectos comunitarios. También está el caso de las Escuelas Itinerantes "Ruta Pacífica para las Mujeres", cuya finalidad es develar la sinrazón de la guerra. Igualmente, en Tunja (Boyacá) existe la Fundación Pedagógica Rayuela, escenario donde los niños y las niñas no compiten, sino dialogan y aprenden desde la realidad social, la reconstrucción de la memoria histórica y los derechos humanos. De esta manera se posibilita la reinvención de viejas estructuras de la educación y la sociedad.

En medio de esta realidad, el discurso frente a la niñez es ambivalente. Por una parte, la niñez es percibida desde la incapacidad y la carencia, donde el poder y la arbitrariedad son el patrón común en las relaciones con los adultos, la sociedad y el Estado, y donde están presentes la desigualdad y la exclusión del niño en el proceso educativo. Por otra parte, se deslinda esta figura y se recrea el reconocimiento de subjetividad en el niño, el cual es titular de derechos, expresión que se traduce en la posibilidad que tiene el estudiante de determinar los contenidos que quiere aprender y la

manera de hacerlo, en otras palabras, que sean tenidas en cuenta sus ideas frente a las decisiones que lo afectan.

Así, la figura de sujeto de derecho entra a jugar un papel decisivo, cuando la sociedad desigual se refleja, se materializa y se reproduce en la escuela (Dávila & Naya, 2009), debido a que el acceso y los contenidos vistos dependen de la capacidad de pago de los estudiantes, situación que acrecienta la brecha entre grupos sociales. De esta manera se naturaliza el hecho que las escuelas públicas ofrecen una educación de baja calidad, mientras que las privadas permiten mejores índices de desempeño (Ángel, Pulido & Heredia, 2010).

Con base en este panorama, este texto busca abordar el derecho a la educación, particularmente desde la calidad —aceptabilidad—, con el fin de establecer desde el sujeto de derecho y el derecho a la participación en el ámbito educativo, las distintas posibilidades y retos de dicha proposición. Aunque se entiende que, en la práctica, la garantía de los derechos humanos no es un fin dentro de la educación, a estos no se les puede llamar impactos indirectos, puesto que son los medios que garantizan que la persona realmente realice su proyecto de vida, sin obstáculos ni humillaciones; de esta forma los indicadores de evaluación y medición de la educación deben partir de una política integral en derechos humanos. Para ello se discuten dos vías: la exigibilidad social y la justiciabilidad. Se intenta proponer que el sistema educativo está en crisis, pero que espacios alternativos educativos y especialmente el uso del derecho pueden promover salidas alentadoras, como el control de política pública en materia de calidad y participación en el ámbito educativo.

Desde el primer escenario (1), se sugiere que la educación para el contexto colombiano debe surgir de la participación, la movilización social y el rechazo de la vulneración de los derechos humanos, ámbitos interactuantes y necesarios en la constitución de soluciones a las causas de la violencia, la desigualdad y corrupción, como sistemas que configuran la calidad del sistema educativo frente a la pérdida de sentido del acto educativo. Se estudiará (1.1) el contexto de vulneración sistemática y generalizada de los derechos humanos de los niños —ESTADO DE COSAS INCONSTITUCIONAL—, (1.2) la educación desde la noción de sujeto de derecho, y (1.3) la justiciabilidad del componente de calidad de la educación.

A continuación, en el segundo escenario (2) se reconoce la importancia de las acciones sociales desarrolladas por estudiantes, padres de familia y docentes, como instrumentos que permiten el rechazo de situaciones de vulnerabilidad y afirman el potencial del derecho a la participación como herramienta de confrontación de los procesos educativos (política educativa-curriculum), visto desde la categoría de prácticas sociales y jurídicas

transformadoras. Esta parte será analizada a partir de la potencialidad de las experiencias individuales, comunitarias y sociales en la participación y promoción de políticas y pedagogías descolonizadoras (Lao, 2005)[2], particularmente desde la búsqueda de la justicia del derecho a la educación a través de organismos judiciales en Latinoamérica(2.1), donde se resalta la declaratoria del estado de cosas inconstitucional de la educación en Perú, y (2.2) en el caso colombiano, la defensa realizada por la Corte Constitucional del derecho de participación en la escuela. Al final se exponen algunas conclusiones.

1. El sujeto y la calidad de la educación en contextos de vulneración de derechos

El tratamiento de la calidad en la educación dentro de las instituciones debería responder a preguntas como: ¿Qué sentido tienen las directrices para la acreditación de los programas y el contexto social? ¿Qué papel están cumpliendo las instituciones educativas? ¿En qué medida la educación y las políticas de calidad han dado respuestas al logro de la justicia y el desarrollo económico? ¿Hasta qué punto la calidad se ha convertido en un índice de gestión? ¿Es compatible la educación para frenar la fragmentación social y promocionar un modelo incluyente desde la realidad del país?

La manifestación de posibles respuestas a estos interrogantes reconoce la multiplicidad y variedad del concepto mismo de calidad (Blanco, 2010), sin embargo, se identifican dos ejes en las actividades desarrollas en el sistema educativo. De una parte, la calidad de la educación se asocia a modelos de gestión y administración que condicionan la educación para que sea central al desarrollo económico, sin tener en cuenta las necesidades y exigencias propias del contexto en el que funcionan (Nussbaum & Sen, 1993), razón por la cual se adopta una orientación instrumentalista, que tiende a ver los procesos académicos como actividades encaminadas a moldear prácticas profesionales, concibiendo a las personas como medios para la consolidación del mercado de acumulación (Dávila & Naya, 2009; Mejía, s.f.).

Dentro de esta visión, una gran mayoría de instituciones parece adaptarse, de una u otra manera, a las políticas que buscan estandarizar y medir una educación desde parámetros de eficiencia. Lo anterior no desconoce el hecho que los procesos llevados a cabo pueden propiciarse en un contexto

2 *Las políticas y las pedagogías descolonizadoras son "un proceso, una tendencia clave en el sistema mundo moderno/colonial capitalista que resulta del efecto combinado de las luchas cotidianas, las múltiples resistencias, y las diversas formas de organización que componen los movimientos antisistémicos" (Lao, 2005, p. 14).*

de encubrimiento e incumplimiento, primando la forma sobre la esencia de las actividades, prueba directa de lo mencionado es la brecha entre la labor académica y las necesidades sociales (Sané, 2012). Consecuencias de esta orientación son la exclusión del sistema educativo de las personas que generan mayores gastos, la desigualdad de los contenidos vistos en el salón de clase, el establecimiento de *rankings* en los que la educación pública lleva la peor parte, la mala calificación en la educación primaria es factor de exclusión para el ingreso a la educación superior, el desconocimiento del contexto donde se desarrollan las actividades educativas y la homogeneización de conocimientos, la memorización de información y aún más importante: la pérdida de la esencia de la educación, pues se es profesor y estudiante para certificarse, competir y sobrevivir, convirtiéndose la educación en un campo minado.

En cambio, la otra perspectiva —derechos humanos— establece una estrecha relación entre la educación y su aporte para la protección y garantía de los derechos humanos, que desde la acción, el pensar (Mardones, 2011) y el sentir, permite que la educación amplíe su campo de acción más allá del aula de clase y las buenas calificaciones, al acto político de reconocer la dignidad de la otra persona, comprender las relaciones sociales que contribuyen a la fragmentación de la sociedad y luchar en contra de ellas. Esta concepción de la aceptabilidad de la educación surge desde el ser y el hacer, que se traduce en las medidas que dan lugar a ambientes propicios de conocimiento crítico acorde con esferas valorativas, éticas y críticas.

Como se advierte, esta postura reconoce las necesidades y expectativas de los niños, jóvenes y adultos, los ambientes de conflicto, el respeto de la diferencia, el diálogo y la igualdad de oportunidades, mediante el desarrollo libre, crítico y vital para la participación (Barrantes & Pabón, 2009). Esto supone la imaginación, entendida como el reconocimiento de lo negativo de la sociedad y la renuncia a la cientificidad, que permite "la apelación a un mundo completamente otro" (Horkheimer, 1971).

Bajo estos presupuestos, ¿cómo entender dentro del contexto colombiano la calidad de la educación? A partir del reconocimiento de la desigualdad y la injusticia, que permite analizar el problema de la discriminación en la sociedad, proponer una educación de acuerdo con las circunstancias particulares y sociales del estudiante (Ruiz, 2012; García & Serna, 2002; Castro, 1997) y la implementación de procesos político-pedagógicos que busquen superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión (Jara, 2010). Recogiendo lo planteado por la Corte Constitucional en sentencia de tutela 239 de 1998, la educación debe estar acorde con las herramientas que permiten al ser humano racionalizar y responder a los problemas del medio en el cual habita.

1.1 Los derechos de los niños y el estado de cosas inconstitucional

La explicación de la relación entre educación y desigualdad social debe partir de los derechos de los niños, desde las posibles contradicciones y limitaciones que surgirían para su garantía. De esta manera, la distancia entre las declaraciones de derechos y su aplicaron real se refleja en la educación, lugar desde el cual deben fundamentarse las medidas que dan lugar a ambientes propicios de conocimiento. En otras palabras, mientras que la figura de la niñez sobreviva en condiciones difíciles, estas acompañarán el sistema educativo.

La vulneración del derecho a la vida, visto simplemente como proceso orgánico, nos muestra que 25.000 niños y niñas menores de cinco años mueren en promedio en el mundo por causas que podrían prevenirse o de bajo costo. Más de 200 millones de niños menores de cinco años en el mundo no pueden alcanzar su potencial cognitivo (Unesco, 2010). La aspiración educativa del sistema económico de tener trabajo no es real, dado que la carga del desempleo recae de manera desproporcionada en personas de 15 a 24 años (Unesco, 2012). Sin lugar a dudas este tipo de hechos demuestra que los niños sufren la privación de por lo menos uno de esos derechos en el ámbito familiar, el colegio o en el grupo social al que pertenecen (Gordon, Nandy, Pantazis, Pemberton & Towsenden, 2003).

Judicialmente esta realidad se ha representado, debido a la ausencia de espacios institucionales de participación, decisión y exigencia de los derechos, a partir de la DECLARATORIA DEL ESTADO DE COSAS INCONSTITUCIONAL, figura jurídica por medio de la cual la Corte Constitucional colombiana estudia las vulneraciones repetidas, generalizadas y sistemáticas de los derechos de grupos significativos de la sociedad, ampliando los efectos de la acción de tutela no sólo para resolver un conflicto entre las partes, ya que se convierte en una herramienta de control y en algunos casos de orientación de soluciones, específicamente en asuntos de formulación, implementación y evaluación de política pública.

En este sentido, resultan ilustrativos los hechos que fundamentaron la sentencia de la Corte Constitucional Su-225 de 1998, en que 418 padres de familia representando a sus menores hijos interponen acción de tutela contra el Ministerio de Salud y la Secretaría de Salud de Bogotá por la vulneración al derecho a la vida, la salud y la seguridad social, porque no se les suministraba, en forma gratuita, la vacuna contra la enfermedad conocida como meningitis. En este caso, la Corte Constitucional, en virtud de la cláusula de erradicación de injusticias, determinó que los niños y niñas de Colombia son un sector importante de la población que ha sido discriminado y que no se le han garantizado sus necesidades básicas por el incumplimiento histórico de las obligaciones del Estado.

En efecto, la sentencia de tutela ampara colectivamente los derechos de los niños, resultando valiosa dentro de ella la denuncia de la pasividad del Estado ante la situación crítica en que se encuentran los niños de bajos estratos socioeconómicos y los escenarios de defensa de los derechos del niño, como el litigio social (cualquier persona sin necesidad de abogado y de ninguna formalidad puede presentar acción de tutela), la adopción de medidas por parte del juez a favor de grupos discriminados, que no se encuentran únicamente radicadas en el legislador o en el ejecutivo, y por último, la formulación y la evaluación de política pública.

1.2 La educación y el sujeto de derechos

Cuando se habla del sujeto de derecho es normal que sea identificado con el obedecimiento irrestricto a las leyes, la religión o las buenas costumbres, razón por la cual resulta ser una realidad conflictiva e incompleta. No obstante, la explicación del sujeto que aquí se plantea no se hace a partir de significaciones metafísicas, ya que apunta al reconocimiento de la exclusión del goce de derechos y la comprensión de esta situación como acto político que determina la capacidad de los individuos de participar, rechazar y transformar realidades para la vivencia plena de los derechos (Gallardo, 2006).

Frente a la niñez, las condiciones sobre el sentido de la noción de sujeto de derecho tienen explicaciones complementarias que se identifican en la manera de ver al niño, cotidianamente representadas en la fragilidad, la dependencia y la incapacidad, poniendo de manifiesto argumentos de carácter biológico que han determinado históricamente la situación de subordinación del niño al adulto. Tal percepción, como lo plantea Espitia (2006), es una construcción social de la modernidad que separa la niñez del mundo adulto, que permite la materialización de relaciones de poder sobre la vida del niño mediadas por el amor filial , pero a la vez de hostilidad, al formar individuos obedientes y dóciles. Colombia no escapa a esta problemática, la investigación de Amador (2009) plantea que el proceso de subjetivización del niño no sólo tiene como finalidad anclarla al desarrollo económico, ya que adicionalmente determina “la imagen de un pueblo inferior dominado en sí mismo como constatación de la diferencia colonial”.

De acuerdo con estos criterios, es necesario reconocer que dentro de las actividades relacionadas con la garantía de los derechos de los niños, no sólo debe estar presente el cambio o la puesta en marcha de nuevos “métodos” de enseñanza, ya que se relaciona con el imaginario que cada uno de los participantes tiene en la educación. En este sentido, la autodeterminación otorga nuevos sentidos a la condición de ser niño, eje de la dignidad, que se plasma en posibilidades y condiciones como: “vivir como se quiere”, “vivir bien” y “vivir sin humillaciones”. De la misma forma, la

participación como proceso que va de lo subjetivo hasta su reconocimiento en la sociedad, al cuestionar la concepción liberal del ser humano, permite que las relaciones niño-adulto no estén regladas por la subordinación.

De esta manera, la educación se define desde las mismas bases que construyen el conocimiento, a partir del reconocimiento de la relación estrecha entre condiciones socio-históricas, conocimiento y posibilidades de cambio de la sociedad. En tales circunstancias, la concepción uniforme de la educación se reemplaza por la de campo de conflicto, donde confluyen varias ideologías, religiones, culturas, proyectos de nación, clases y géneros cruciales para la democratización del saber a través de perspectivas de poder. Así, la educación desde el sujeto de derecho reconoce las causas estructurales del conflicto, satisface los derechos de los niños y abre espacios de participación.

En este sentido, la Corte Constitucional en sentencia T-524 de 1992 resaltó que con la consagración del Estado social de derecho en la Constitución Política de Colombia de 1991, se transforma el proceso educativo, ya que el estudiante no "es el sujeto pasivo del conocimiento, sumiso, carente de toda iniciativa, marginado o ajeno a la toma de decisiones y el señalamiento de los rumbos fundamentales de su existencia, [quien] tiene unos deberes que lo comprometen con la solidaridad social".

1.3 La justiciabilidad de la calidad de la educación

La concepción de calidad de la educación resulta ser así un campo para ser pensado y confrontado, ya que la multiplicidad de la definición y su origen tecnocrático son problemáticos, por ende, es importante encontrar referentes empíricos de análisis de una (instrumentalista) u otra percepción (derechos humanos), particularmente a través de la intervención de la Corte Constitucional en esta materia, en lo que puede ser una de las esferas de defensa de los derechos entendida como justiciabialidad, es decir, la protección de derechos por vía judicial.

Varios investigadores han expuesto la defensa judicial del derecho a la educación: Góngora (2003), por medio del análisis de la jurisprudencia de la Corte Constitucional, en lo que tiene que ver con asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación; Fernández (2006), frente a la situación de la educación dentro de los derechos económicos, sociales y culturales, especialmente en el derecho internacional de los derechos humanos; Pérez, Uprimmy y Rodríguez (2007), que aportan fundamentos para la articulación de la política pública como complemento ideal de los esfuerzos que hacen los jueces para prevenir, proteger y realizar los derechos humanos; y Quennersted (2011), cuyos argumentos determinan

que las dimensiones cuantitativas del derecho a la educación están siendo satisfechas, mientras que las cualitativas no[3].

En los trabajos relacionados, el concepto de calidad de la educación puede caracterizarse desde la perspectiva instrumental, dado que las metas que se proponen terminan por identificarse con el nivel de competencia, resultados de las pruebas de conocimiento y aptitudes (Pérez, 2007), o se relacionan con estándares mínimos de calidad, respeto por la diversidad, lenguaje de instrucción, orientación y contenidos curriculares (Tomasevski, 1999). Explicaciones que enlistan los requisitos, pero que los dejan sin contenidos, razón por la cual se llega al punto de pensar estas exigencias para lograr el desarrollo económico o la satisfacción de derechos, desconociendo el hecho que los sectores vulnerables, al tener inferiores oportunidades y condiciones (derechos humanos), pueden llevar la peor parte.

En el escenario de la Corte Constitucional, las intervenciones han sido amplias frente al derecho a la educación, como consecuencia del reclamo activo por padres y alumnos mediante la acción de tutela, que se ha plasmado en hechos como: disponibilidad de escuelas en condiciones presupuestales y ambientales aptas, obligatoriedad y gratuidad de la educación, derecho a la igualdad (educación inclusiva y diferencial), libre desarrollo de la personalidad, debido proceso frente a los procedimientos disciplinarios y las sanciones impuestas, protección de libertades (enseñanza, religiosas) y derecho a la participación en las decisiones que afectan a las comunidades educativas, entre otros hechos. Lo anterior ha permitido que se creen espacios definidos de protección del derecho a la educación.

Particularmente, la Corte ha fijado su posición en ámbitos relacionados con las condiciones en las que se forman los estudiantes, la motivación de los actos académicos (notas), la regularidad y la disponibilidad de la prestación del derecho a la educación, la ausencia injustificada de profesores y la idoneidad profesional de los docentes, la falta de estrategias educativas para solucionar el conflicto y de metodologías o procesos pedagógicos sólidamente fundamentados y la ausencia de programas para atender personas con necesidades especiales de aprendizaje.

Respecto a las condiciones en las que asisten los estudiantes a clase, se resalta la sentencia T-574 de 1993 de la Corte Constitucional, referida al caso de 68 estudiantes universitarios que reprobaron materias, quienes argumentaron que esto se debió a la visibilidad y audición inadecuadas en los salones de clase, el hacinamiento en los auditorios, la fatiga de los profesores por exceso de trabajo y la intimidación por parte de los docentes.

3 *Se resalta el informe preliminar de Katarina Tomasevski (1999), relatora de las Naciones Unidas.*

En este caso, la decisión de la Corte puede ser controversial, dado que en su decisión no tutela el derecho a la educación de los estudiantes, arguyendo que no podían recibir una promoción inmediata a otro curso y que estos no cuestionaban los conocimientos vistos, pese a reconocer que los estudiantes tenían razón frente a las deficientes condiciones bajo las cuales debieron asistir a clase, y que afectaron la calidad del servicio.

Otro hecho interesante es la asignación de notas por parte del docente a una niña, pues, por no llevar un periódico a clase, ella perdió la materia y el año, sin que hasta la fecha de expedición de la sentencia se hubiese conocido una decisión fundamentada del profesor. En sentencia T-314 de 1994, la Corte estableció que cuando el estudiante cree que hay arbitrariedad, puede acudir ante el profesor y pedir la revisión de la nota, debido a que las decisiones del profesor deben sustentarse con base en las dimensiones del debido proceso, y, adicionalmente, no se puede castigar al alumno por no tener los textos de clase.

Dos casos ilustran especialmente el tema de la regularidad de la prestación del derecho a la educación y la disponibilidad de docentes. El primero es el presentado en sentencia T- 467 de 1994, que analiza la acción de tutela interpuesta por un padre de familia en representación de su menor hijo, porque en la escuela donde este se encuentra matriculado no ha podido recibir clases debido a que no se ha nombrado el profesor para el mencionado grado. El segundo caso se estudia en sentencia T-055 de 2004, donde manifiesta el presidente de la junta de acción comunal de la vereda Bajo Doncella, municipio de Puerto Rico, que en el primer semestre de 2003 tuvieron un profesor sólo por dos meses largos. La Corte determinó en estos casos que : “La sociedad competitiva y exigente como la que le espera a los profesionales del mañana, los beneficios de la educación básica impartida hoy, no están representados de manera prioritaria en el certificado que se obtiene al haber superado una serie de grados académicos, sino en la calidad de la enseñanza recibida”.

Hay otras realidades en las que ha intervenido la Corte, por ejemplo en el caso de la inasistencia de un profesor a sus clases sin que las autoridades hubiesen tomado las medidas necesarias (sentencia T-235 de 1995), en la evasión de las responsabilidades académicas por parte de docentes y en la fundamentación de procesos pedagógicos (sentencia T-437 de 1997). La Corte consideró en estas sentencias que se “requiere paralelamente del ofrecimiento por parte de la respectiva institución, de una educación que garantice una formación integral de calidad, la cual sólo se logra a través de metodologías y procesos pedagógicos sólidamente fundamentados en la teoría y la práctica, dirigidos y orientados por docentes especialistas en las distintas áreas, que con dedicación y profesionalismo conduzcan el proceso formativo de sus alumnos”.

Igualmente, en la sentencia T- 377 de 1995, la Corte decidió tutelar el derecho a la educación de una estudiante mayor de edad, a quien, debido a su estado civil (unión marital de hecho), el colegio no le renueva la matrícula, con el argumento de que su actitud es contraria a la filosofía de la institución y que genera un ejemplo negativo para sus compañeras. Dichos hechos, estableció la Corte Constitucional, obligan a las entidades educativas, no solo al cumplimiento de la labor de instrucción, sino al desarrollo de un modelo pedagógico que no pretenda homogeneizar comportamientos y actitudes ante la vida, por tal razón deben adaptarse diversas escuelas de pensamiento que ejecuten la pedagogía moderna, y rechazar cualquier modelo que pretenda la colectivización u homogeneización del pensamiento de los individuos. Finalmente están las sentencias T-826 de 2004 y T-294 de 2009, en las que se exponen los casos de tres madres que tienen hijos con síndrome de Down y autismo, y una madre que tiene un hijo con talentos especiales. En estos casos, la Corte mencionó que la educación para estas personas debe fundamentarse en programas, planes y políticas especializadas.

Aunque los indicadores para determinar los avances en el derecho de la educación están articulados con otras medidas, como el acceso, la adaptabilidad y la disponibilidad, el desconocimiento de los entornos en los cuales se configuran las prácticas educativas, y la calificación como impactos indirectos en la evaluación, el monitoreo y las decisiones judiciales del derecho a la educación, terminan por desvincular el nexo entre los derechos humanos y la educación, dado que su materialización no sólo depende de las oportunidades y condiciones para garantizar su acceso, permanencia, aprendizaje y adaptación en los establecimientos educativos, sino de la protección de los factores relacionados con la garantía plena de los derechos en ámbitos no escolarizados, como la familia y la sociedad.

En esta perspectiva, cuando se condiciona la educación para el alcance de los derechos humanos, mas no para su vivencia, que se suma a la percepción misma del estudiante el cual no gusta de la formación porque la ve como un castigo, se realiza una inversión de los mismos, al establecerse como fines y no como medios para el desarrollo humano, lo que termina por legitimar nuevamente el desconocimiento de la dignidad, ya que serían aceptables ciertas representaciones existentes en la sociedad, según las cuales la persona que no ingresó al sistema educativo merece estar en una situación de insatisfacción de sus derechos, o, en otro escenario, permitiría que las personas usaran medios ilegítimos como el fraude o el soborno de académicos y administrativos para alcanzar ciertos grados en el sistema educativo.

De esta manera, la calidad, tomando como referente a Nussbaum y Sen (1993), debe transformarse en bienestar, razón por la cual debe haber

condiciones objetivas de la educación, esto es, la existencia de políticas públicas que satisfagan cada uno de los derechos del niño dentro del ámbito educativo y por fuera de él, en virtud de la integralidad, la interdependencia y complementariedad de derechos; así mismo, la existencia de condiciones subjetivas como procedimientos, metodologías y sistemas que permitan aprender a analizar y proponer para la transformación de la sociedad.

2. Exigibilidad y justiciabilidad del derecho a la educación. Participación y movilización social

A pesar de que el reconocimiento del niño como actor social es fundamental en las investigaciones y en las declaraciones de las instituciones educativas, la formulación del derecho a la participación dista mucho de la realidad. El sistema escolar actual ya no es el instrumento idóneo para la realización de proyectos individuales y sociales. Los conceptos son redefinidos dando paso a la codicia o al ego personal como determinantes de la educación y la construcción de conocimiento. Pero, además, los vicios y los intereses de la sociedad se reproducen en la escuela, mediante actitudes y acciones que afirman como única forma de relacionarse con el otro la calumnia, la injuria y el servilismo (Ospina, 2010).

Como prueba de lo mencionado, dentro de la escuela, de acuerdo con la revisión de múltiples investigaciones frente a la satisfacción de los derechos del niño en la escuela —participación—(Quennerstedt, 2011), siguen persistiendo representaciones en los docentes y administrativos, que influyen en que rara vez los estudiantes sean consultados, dentro de las que se encuentran: escepticismo frente a la capacidad del niño de tomar decisiones razonadas por considerar que no tiene la formación o estructura intelectual como para definir los criterios de formación, la asociación del niño al error, razón por la cual se aísla de la toma de decisiones; miedo a perder la autoridad, lo que desestabilizaría el ambiente educativo; adicional al hecho de creer que es oneroso para los docentes y que quita tiempo para otras actividades. Sin embargo frente a esta perspectiva negativa es necesario resaltar que esos errores de los menores son producto en gran medida de la falta de formación y de hábito en esos espacios[4]. Dentro del mismo escenario, cuando se les preguntó a los niños si era útil que su opinión fuera tenida en cuenta, mencionaron que era uno de los ámbitos necesarios de protección de la educación que permitía decidir: ¿qué aprender?, ¿cómo

4 *Anotación realizada por Diego Mauricio Higuera Ph.D., U. Externado y Director de Investigaciones Universidad Santo Tomás (Tunja), al momento de revisar este texto.*

aprender?, ¿cómo ser evaluado? y ¿cómo prevenir la violencia en la solución de conflictos?

Por ende, una posible solución de esta problemática debe provenir de reconocer otros escenarios de diálogo y participación social, más allá de los escenarios formales de ejercicio de la democracia. Tomando como referente a Touraine (2001), la democracia es "la lucha de unos sujetos, en su cultura y su libertad, contra la lógica dominadora de los sistemas", donde prima "el respeto a los proyectos individuales y colectivos, que combinan la afirmación de una libertad personal con el derecho a identificarse con una colectividad social". Por tanto, la democracia y la participación en el sistema escolar se reconocen no solamente en los procedimientos institucionales o formales, ya que los intereses, las aspiraciones y los recursos para alcanzarlos, no sólo se canalizan en espacios neutrales ofrecidos por las instituciones (aulas, currículum y evaluación).

Así, la democracia abre e identifica espacios para la participación dentro y fuera de la institución educativa, dando lugar a acciones colectivas (Revilla, 2005; Melucci, 1990), no necesariamente frente a su integración sino al sentido que le da el actor, que se reproducen en contextos de insuficiencias, que para el tema aquí tratado, significan la pérdida de sentido de la educación y sensibilidad con los problemas sociales. De esta manera, los fundamentos de una práctica pedagógica se sustentan en la participación y en la corrección de desigualdades.

Pensar en la participación, supone provocar la curiosidad crítica, el riesgo y la aventura creadora (Freire, 1994), razón por la cual se requieren espacios institucionales y sociales para su caracterización, redefinición y formulación. Se dirige la atención hacia los escenarios en los que se representan los intereses y conflictos en las instituciones educativas, desde la innovación en prácticas pedagógicas, la movilización social, y, particularmente para los fines de este trabajo, desde la construcción de formas alternativas de uso del derecho, representado en la exigibilidad (mecanismos de presión social que la sociedad desarrolla para demandar el cumplimiento o garantía de un derecho) y la justiciabilidad (ante el incumplimiento de un derecho, las acciones judiciales emprendidas nacional o internacionalmente) (Ruíz, 2011).

Frente al modelo actual de educación, que promueve la exclusión de actores de la sociedad, las acciones colectivas y los movimientos sociales de la lucha por este derecho y la utilización de herramientas jurídicas, son insumos para construir referentes de una educación que responda a los problemas estructurales y cotidianos de su contexto (emancipación del saber). En este sentido, la participación y la politización del ámbito social

en escenarios jurídicos pueden rescatar la naturaleza emancipadora de los derechos (Santos, 2000).

2.1 Acciones colectivas y garantía del derecho a la educación

El derecho ha sido comúnmente analizado como el resultado de un deber institucional (estatal, supranacional o transnacional). Los escenarios abordados tradicionalmente analizan la función de legisladores y jueces frente a la realización o incumplimiento de los derechos, hecho que se asocia con el monopolio de los mismos y que trae como consecuencia, la exclusión de actores sociales. En contraste con esta visión, se ha insistido en ver al derecho como una herramienta de dominación de la sociedad. Como puede notarse, el derecho ha sido entendido como la consagración en textos o en las decisiones de los jueces o como legitimador de violaciones en nombre de la defensa misma del derecho.

Adicionalmente, la crisis continua de los derechos humanos ha dado lugar a reclamos y demandas legítimas de las víctimas, generando un aumento significativo de los movimientos sociales, donde resultan de vital importancia los intereses de las personas a quienes se les han vulnerado sus derechos, razón por la cual el derecho es entendido como una lucha social y cultural. En este sentido, la lucha social determina el cumplimiento de los derechos humanos.

De esta manera, la comprensión de los movimientos sociales y las herramientas jurídicas, ha permitido encontrar en la juridicidad-ordenamiento jurídico, algunos fundamentos necesarios para ampliar sus luchas sociales. Se reconoce en el derecho una herramienta estratégica para apoyar luchas para la defensa de los derechos humanos, a pesar de la ambivalencia del mismo, ya que puede servir como instrumento de dominación (García, 2001) o legitimar violaciones de los derechos humanos en nombre de ellos mismos (Gutiérrez, 2000).

En consecuencia, en esta parte del trabajo se hablará de la consagración y del rechazo de normas, de la política pública y decisiones judiciales por los movimientos sociales. De acuerdo con lo mencionado, el sentido por el derecho se resuelve en decisiones legislativas, los actos administrativos de los hacedores de política y decisiones judiciales de trascendencia.

Un análisis de los movimientos que rechazan un modelo tradicional de la educación, específicamente en el contexto latinoamericano, se refleja en un primer escenario, que es la renovación de prácticas pedagógicas y el desarrollo de experiencias novedosas. La intervención de estos movimientos y organizaciones sociales ha posibilitado modelos alternativos de educación en Brasil, México, Argentina, Chile, Nicaragua, Ecuador, Perú

y Colombia[5], que han incidido en la descentralización, en presupuestos participativos y en la inclusión de personas en situación de desigualdad, entre otros. Algunas de las experiencias más importantes y desde luego más abordadas por diversas investigaciones, son los movimientos zapatista de México y de los campesinos sin tierra en Brasil, que influyen en la creación de un nuevo paradigma educacional , la educación popular, vista como escenario para superar las relaciones de dominación, opresión y discriminación en la sociedad.

Hechos de la misma relevancia van surgiendo paralelamente. Vale la pena mencionar el trabajo del Foro Latinoamericano de Políticas Públicas, que analiza ejes como la desigualdad social en el sistema educativo, la movilización social y diversas experiencias de participación. Dentro de las experiencias relevantes se encuentra la de Perú, a través de los centros rurales de formación en alternancia (Villarán, 2010), que pretenden responder a la inequidad recurrente en el sector rural frente al urbano, otorgando educación segundaria a jóvenes rurales acorde con las necesidades de los campesinos andinos, articulando familias y comunidad para el desarrollo local sostenible. En el mismo sentido están los Pipitos en Nicaragua, que promueven escuelas de alternancia para las comunidades rurales y estrategias para las personas con necesidades educativas especiales, mediante la educación comunitaria (Quintana, 2010). Otro ejemplo es Argentina, desde los bachilleratos populares para jóvenes y adultos en empresas recuperadas y organizaciones sociales, que ofrece nuevas oportunidades a jóvenes y adultos que han tenido fracasos académicos (Gentili & Sverdich, 2008), y la Fundación Pelota de Trapo (Finnegan & Pagano, 2007) para la atención de niños de alta vulnerabilidad a partir de estrategias vinculadas al juego y la creatividad para la reflexión política. En Ecuador, igualmente, se consolidó la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas, conocida como la Universidad Amawtay y Wasi —Casa de la Sabiduría—.

En segundo lugar, encontramos algunas experiencias que conforman el conjunto de reclamos políticos de los movimientos u organizaciones sociales que han incorporado transformaciones en la política pública y en el derecho. En estas se ha logrado la elaboración de nuevas políticas públicas, reformas legislativas y reformas constitucionales. El primer caso es el del Fórum Nacional en Defensa de la Educación Pública y la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación en Brasil, mesa intersectorial que incidió en la Constitución de Brasil de 1988, la cual fue resultado de un amplio movimiento social en torno a la educación, que logró influir en un aumento por vía constitucional del presupuesto en educación del 18 al 25

5 *Algunas experiencias de Colombia se relacionan en la introducción de este trabajo.*

%, así como consagrar la prohibición de censura, la libertad de pensamiento, entre otros derechos (Oliveira, Bollman & Ferreira, 2007).

Igualmente, organizaciones sociales como la Central de Trabajadores Argentinos, con tres importantes movilizaciones nacionales en 1988, 1993 y 1997, mediante la "marcha blanca", cuyos móviles eran rechazar la Ley 24.195, que hacía una reforma educativa de corte neoliberal, y lograr un reajuste salarial para los docentes, impulsando un consenso alternativo para la construcción del campo educativo (Finnegan & Pagano, 2007). También vale mencionar la experiencia peruana con la Consulta Nacional por la Educación, que convocó a más de 400.000 personas y que daría lugar al Consejo Nacional de Educación y al acuerdo nacional para delinear la política educativa entre el 2001 y el 2006 (Andrade & Martínez, 2010).

En tercer lugar está la lucha por el derecho en las decisiones judiciales. Particularmente se tienen en cuenta casos paradigmáticos frente al derecho a la educación en los tribunales constitucionales o cortes supremas en Estados Unidos[6], Brasil, Argentina, Perú, Costa Rica y Colombia, haciendo una breve referencia al final de la intervención de organismos judiciales de protección de los derechos humanos en educación (Corte Interamericana de Derechos Humanos). Se resaltan estas experiencias a fin de hacer visibles las situaciones de vulneración del derecho a la educación y las estrategias que se han implementado.

A pesar de que ni la Constitución ni la Corte Suprema de Estados Unidos prevén, explícitamente, un derecho general a la educación, este sistema ha encontrado otras formas de garantizar el derecho a la educación, especialmente al afirmar que la privación absoluta de la educación debe activar un control judicial estricto, sobre todo cuando proviene de la incapacidad de pagar el beneficio (Foreman, 2012). Los casos más representativos son las sentencias en el caso Brown vs Board Education I y II, fruto de la presentación de cinco demandas que recogen la movilización social en contra de la segregación racial en las escuelas públicas. En estas se declaró la inconstitucionalidad de la segregación racial en todo el sistema educativo, no obstante, es en Brown II en 1955, donde la Corte Suprema establece los mecanismos para que se cumpla con la orden de prohibición de la segregación racial frente al incumplimiento que había generado Brown I. Así mismo, otro ejemplo de intervención es la sentencia Bolling vs Sharpe, que prohibió, el mismo día de expedición de Brown I, la segregación escolar en el distrito de Columbia.

6 *Se trabaja el caso Estados Unidos, a pesar de la alusión" latinoamericano", por la importancia que tiene la labor de la Corte Suprema norteamericana en la corrección de desigualdades en el sistema educativo.*

Más adelante, en 1971 y 1982, la Liga de Mejoramiento Escolar, la Asociación de Padres Preocupados Edgewood, la Liga de Ciudadanos Latinoamericanos Unidos, la Organización de Mejora México y Estados Unidos, y diferentes movilizaciones sociales logran importantes conquistas vía judicial para la garantía del derecho a la educación de los migrantes. La primera sentencia, Rodríguez et al. vs San Antonio (1973), analiza las malas condiciones del 90 % de los estudiantes de la Escuela de Edgewood, que eran de origen mexicano, debido a la mala distribución del sistema de finanzas escolar. La decisión tomada frente a estos hechos fue la declaratoria de inconstitucionalidad de las finanzas escolares en Texas. En segundo lugar, Plyer vs Doe (1982), frente a la prohibición legal del distrito de Tyler de admitir en el sistema educativo niños migrantes indocumentados, la Corte Suprema de Justicia estableció que no es racional la decisión de negar la educación de niños en edad escolar solo por su condición de indocumentados.

En otro contexto, en Argentina, la Organización Civil para la Igualdad y la Justicia (ACIJ) efectúa una demanda colectiva debido a las escasas instituciones educativas para niños en la ciudad de Buenos Aires, lo que originó que entre 2002 y 2008, 8000 niños fueran excluidos del sistema educativo. La acción judicial fue conocida en primera instancia por el Tribunal de Justicia de Buenos Aires –Cámara de Apelaciones y de lo Contencioso Administrativo- , obteniendo una sentencia favorable en 2007, en la que el Tribunal explicó que no era función del poder judicial decirle al Gobierno cómo cumplir con sus obligaciones, pero podía solicitarle que prepare y presente un plan que demostrara que lo haría. Con base en esta decisión, el Tribunal hizo una audiencia pública de seguimiento en el año 2011, para medir el cumplimiento de la sentencia, que se consolidó en un acuerdo vinculante para el Gobierno.

En Brasil hay, igualmente, dos casos ejemplares, que representan la lucha de los movimientos negros en este país, y que son importantes, ya que en este país, a pesar de que más de la mitad de la población es negra, todavía sigue siendo discriminada. El primero hace referencia a las acciones civiles públicas interpuestas en 2005 y 2009 en Río de Janeiro, en las cuales se exige el cumplimiento de la Ley 10.639 de 2003, que incluía la historia y cultura afrobrasileña en los planes de estudio de las instituciones educativas, cuyo resultado fue una operación jurídica nacional, audiencias públicas y denuncias al Consejo Nacional del Ministerio Público (CLDE, s.f.). El segundo caso es la declaratoria de constitucionalidad de cupos raciales fijos por el Tribunal Supremo de Justicia (STF, 2012), en que se mencionó que las acciones afirmativas hacen parte de los derechos de las personas que han vivido una situación histórica de discriminación. A partir

de estos casos se identifica un referente para pensar la educación desde las necesidades propias de las poblaciones.

También, dentro de estas experiencias se resalta la posición de la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Costa Rica, en ámbitos como la educación inclusiva, la calidad y la regularidad de la educación y el cumplimiento efectivo del presupuesto, debido a la reclamación con "tenacidad del derecho a la educación de padres y alumnos que lo invocan vía amparo" (Armijo, 2010). Un primer ejemplo lo constituyen las sentencias Nº 14904-2006, de 10 de octubre de 2006 (Nash, 2011) y Nº 1991-2007 del 13 de febrero de 2007, en las que se ordenó disponer de todos los medios y garantías, para satisfacer los derechos de todas las personas, independientemente de su discapacidad, en particular se ordena establecer una adecuación curricular conforme a las circunstancias personales del afectado y reglamentar las condiciones de ingreso y permanencia de personas con discapacidad en los centros de enseñanza públicos y privados. Por otra parte, la Corte en resolución 2001-03285 sancionó la actitud omisiva del Ministerio de Hacienda al no girar a las instituciones educativas algunos impuestos (Armijo, 2010).

La intervención de las comunidades en actividades de litigio también se observa en Perú, experiencia que puede calificarse como una de las más valiosas, dada la trascendencia del fallo, toda vez que más de 5000 personas demandan la constitucionalidad de la Ley Nº 28564, que prohibía la constitución de filiales universitarias en zonas departamentales distintas de aquella en la que se encuentra la sede principal de la universidad, originando como consecuencia que muchos de los lugares del territorio se quedaran sin acceso a la educación superior. El Tribunal Supremo Constitucional declara el ESTADO DE COSAS INCONSTITUCIONAL del sistema universitario peruano, con base en la profunda crisis de un amplio ámbito de la educación universitaria y el hecho de que el Estado no haya adoptado las medidas necesarias para cumplir cabalmente con su deber constitucional de garantizar una educación universitaria de calidad, razones que llevan a la declaratoria de inconstitucionalidad y a la adopción de medidas como la evaluación de todas las universidades del país, y otras para fortalecer la calidad de la educación.

Por su parte, la Corte Constitucional de Colombia ha reflejado en algunos casos los intereses de padres de familia, alumnos y organizaciones sociales que han acudido a ella. Uno de los ejemplos representativos es la sentencia C-376 de 2010, en que la Corte declara la constitucionalidad condicionada del artículo 83 de la Ley 115 de 1994, para establecer la regla de que en la educación básica primaria de carácter público no se puede dar ningún tipo de cobros académicos y que la educación es gratuita. En segundo lugar, frente al control y formulación de política pública, se en-

cuentra la sentencia T-025 de 2004, que ordena al Ministerio de Educación Nacional tomar las medidas necesarias para adoptar políticas que garanticen los derechos a la educación de la comunidad desplazada; así mismo, las sentencias T-826 de 2004 y T-294 de 2009, en las que las demandantes son madres de personas con necesidades especiales de aprendizaje y talentos, respectivamente, a quien se les negó la posibilidad de continuar sus estudios. En estos casos, la Corte exhorta al Ministerio de Educación Nacional y a las secretarías de educación para que conformen bases de datos con personas de capacidades especiales o con necesidades especiales de aprendizaje, incluir a los menores en programas de becas y el diseño de planes para atender a las personas con capacidades o talentos excepcionales. Finalmente, en la sentencia T-905 de 2011, frente al matoneo (bulling) escolar o violencia en las escuelas, la Corte manifestó que era un hecho preocupante que no existiera una definición de este fenómeno, sus elementos, tipologías o niveles de complejidad, de manera que con base en lo establecido, concluye que el Ministerio de Educación Nacional debe formular una política general que permita la prevención y atención de las prácticas de hostigamiento, acoso o matoneo escolar.

En el escenario de organismos regionales de protección de los derechos humanos —Corte Interamericana de Derechos Humanos—, para Abramovich (2008), el derecho de la educación se ha protegido de manera indirecta, ejemplo de ello es el caso Panchito López vs Paraguay, que hace referencia al derecho a la educación en situaciones particulares de niños privados de la libertad, y a garantizar condiciones dignas en estos centros de reclusión, y el caso Yean y Bosico, de niñas haitianas en República Dominicana que, por ciertas normas administrativas del Estado, tienen dificultades para lograr su documento nacional de identidad y su nacionalidad.

2.2 Justiciabilidad del derecho de participación en escenarios educativos

Como se anotó, existen espacios alternativos para el ejercicio de la democracia y la exigibilidad de los derechos, sin embargo, hay diversos obstáculos para que se tenga en cuenta la opinión de los niños frente a los distintos procesos académicos. No obstante esta problemática, deben buscarse las posibilidades que transformen las prácticas dentro de la escuelas. Para ello, en esta parte del trabajo se estudia el aporte de la Corte Constitucional de Colombia respecto a la transformación de las relaciones dentro del proceso educativo, particularmente desde el establecimiento de relaciones basadas en la igualdad y el reconocimiento de la dignidad del estudiante, al estimarlo como un sujeto activo que participa en la construcción de conocimiento.

Un primer acercamiento lo encontramos en la sentencia T-124 de 1998, relativa a las acciones emprendidas por los docentes y administrativos de un colegio que negaban la entrada a clases y ridiculizaban a un estudiante frente a sus compañeros, poniéndole apodos. En esta sentencia, se aborda la justiciabilidad del derecho de participación en la construcción y definición de los manuales de convivencia. En efecto, para este Tribunal es fundamental revelar "cuáles son las reglas del sistema, por qué existen, por qué son importantes, qué sucedería si no existiesen y como podría ser la manera de perfeccionarlas en colectivo, hacia el futuro". De esta manera, la Corte rechaza toda obediencia ciega de los estudiantes, ya que esta debe ser una decisión libre y voluntaria del estudiante luego de un proceso de discusión, explicación, aclaración y participación. Para el caso concreto, la Corte Constitucional establece que falta una instancia para el debate correspondiente entre los miembros de la comunidad educativa, razón por la cual hace un llamado de atención al colegio para que proceda a la creación dentro de la institución, de mecanismos de debate y participación que, incorporados al manual de convivencia, garanticen la expresión y la crítica por parte de la totalidad, mayoría, minoría o de uno solo de sus estudiantes.

En el mismo año, la Corte en sentencia T-259 de 1998, con ponencia de Carlos Gaviria Díaz, analiza la relación estudiante-docente dentro del Estado social de derecho, en un caso concreto de ofensa verbal de un docente a un estudiante por su apariencia física. En efecto, la Corte Constitucional parte de la consagración del "Estado social de derecho" y de los principios del "libre desarrollo de la personalidad y el derecho a la participación", para argumentar que estos han hecho del estudiante un sujeto activo, por tanto la relación entre docente y estudiante no se basa en la autoridad, sino en el respeto recíproco de dos sujetos que pueden manifestarse libremente.

Frente a la libertad de cátedra y al derecho a decidir participativamente ¿qué aprender?, la Corte estudia la imposición de ejecutar bailes rítmicos por parte de un docente a una estudiante que por sus creencias religiosas no lo puede hacer —objeción de conciencia—. En esta sentencia, se establece que la libertad de cátedra debe estar abierta a la participación de los estudiantes y padres de familia, razón por la cual los contenidos de clase deben convocar a profesores, estudiantes, padres de familia y, en general, a toda la comunidad (Corte Constitucional, T- 293, 1998).

Desde esta línea de pensamiento jurisprudencial, se plantean innumerables propuestas que coadyuvan a la innovación y al fortalecimiento de la institución educativa y a la exigencia de existencia de otros espacios para el proceso educativo, que van desde cambios curriculares hasta la transformación de la cultura escolar, donde se establece la participación como un

derecho y no como una concesión de las instituciones educativas, ya que se concluye que es una obligación de coherencia entre la teoría y la práctica pedagógica. Por esto se plantea que la elaboración de los reglamentos, los planes de estudio, las prácticas pedagógicas y los procesos de construcción del conocimiento, se realicen favoreciendo el diálogo, permitiendo el ingreso de otros saberes, desde espacios democráticos, tomando como participantes de este proceso al docente y al estudiante, reconociéndolos desde sus necesidades y su diversidad.

También es necesario pronunciarse frente a aquellos espacios externos que están relacionados con la educación, pero que, desde la participación, comprometen al estudiante con lo público caracterizando la escuela como ámbito democrático. El derecho a la participación obliga también a dar nuevos significados a los distintos conceptos y a las realidades que representan la política pública en educación. En este sentido, la jurisprudencia constitucional también ha establecido como derechos de las personas, la posibilidad de exigir una política pública orientada a garantizar efectivamente el derecho y que contemple mecanismos de participación ciudadana (Corte Constitucional, T-826, 2004).

Cabe destacar un caso del año 2004, en que se determinaron los problemas de la política pública para personas con discapacidad. Estos hechos fueron estudiados en sentencia de tutela 826 de 2004, que retoma importantes precedentes en materia de educación de personas con discapacidad, como las sentencias T-620 de 1999 y T-1482 de 2000. En En estas sentencias se plantean la obligación de reglamentar la educación de personas con discapacidad y establecen los elementos que debe tener una política pública, dentro de los cuales cabe señalar: garantías de acceso a la educación en todos los niveles de la educación, ambientes especiales de aprendizaje (existencia de centros especializados), programas y experiencias idóneas, profesores capacitados. Complementariamente, establecen las condiciones que debe tener la política para garantizar un derecho constitucional: a) la política exista, mediante un programa estructurado, en donde se establezcan medidas adecuadas y necesarias, b) integrar acciones reales y concretas, sensibles con los verdaderos problemas y necesidades de los titulares del derecho, y c) la existencia de mecanismos de participación (proposición, decisión y evaluación) de la política pública.

De igual modo, es importante la sentencia T-794 de 2010, que estudia el incumplimiento de obligaciones por parte del Estado al no existir centros educativos especializados para el tratamiento inclusivo de los niños con discapacidad. En virtud de ello, la Corte exhortó al Ministerio de Educación y al Ministerio de Protección Social a:

> (…) establecer una mesa de diálogo con participación de organizaciones de la sociedad civil, con el fin de que adopten las medidas necesarias, de acuerdo con sus competencias, para asegurar la realización efectiva de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad, en especial de los niños y niñas (…)

Un segundo escenario de protección del derecho a la participación es la sentencia T-294 de 2009, frente a la política pública educativa de niños con talentos especiales. En esta, la Corte Constitucional adopta los criterios establecidos en sentencia T-595 de 2002 para evaluar la política pública, y señala que los planes que se elaboran en materia educativa deben ser sensibles a la participación ciudadana.

Otros casos interesantes son los expuestos en sentencias T- 329 de 2010 y T-500 de 2011. En ellas, la Corte Constitucional profiere una decisión frente al mal estado en que se hallan dos escuelas, la necesidad de construir nuevas escuelas en zonas de protección ambiental y la negativa de la administración de construir las escuelas, debido al lugar donde se encuentran. En primer lugar, la Corte Constitucional indicó que "si bien la medida de no construir la escuela tiene un fin legítimo, cual es la protección al medio ambiente, resulta sin embargo innecesaria y desproporcionada por cuanto anula por completo el derecho a la educación de los niños"; sin embargo, propone estrategias para aplacar el impacto ambiental, dentro de las que se encuentran las "aulas ambientales". Así mismo, establece que el mejor modo de tratar estas cuestiones es por medio de una normatividad clara y conocida, y la existencia de herramientas para garantizar la participación.

Por otra parte, la Corte ha ampliado la participación en la educación para personas desplazadas, particularmente mediante autos 109 de 2007 y 116 de 2008, expedidos en cumplimiento de la sentencia T-025 de 2004. La Corte ordenó al Ministerio de Educación Nacional, secretarías departamentales y municipales, crear políticas bajo los siguientes requisitos:

> Primero, el diseño y la ejecución de las políticas deben ser realizados contando con la participación de las comunidades desplazadas. Segundo, las entidades estatales pueden concluir convenios con organizaciones no gubernamentales ONG. Tercero, las normas establecen que el Estado podrá solicitar ayuda a los organismos internacionales. Por último, las directivas presidenciales estipulan que el Estado deberá buscar un mayor compromiso de la sociedad civil (…)

Finalmente, en sentencia T-458 de 2013, respecto a la obstaculización del acceso a la educación del sistema de aprendizaje tutorial en el sector rural, la Corte determinó dos escenarios esenciales que recogen la protección del derecho a la educación y la formulación de un nuevo modelo educativo:

> Primero, existe la obligación de promover la participación del niño en la vida escolar, a través de la creación de comunidades escolares y consejos de alumnos, la educación y el asesoramiento entre compañeros, y la intervención de los niños en los procedimientos disciplinarios de la escuela, como parte del proceso de aprendizaje y experiencia del ejercicio de los derechos.
>
> Segundo, con fundamento en el interés superior del niño, la enseñanza debe propender por el desarrollo de la personalidad de cada niño, de forma tal que tome en cuenta sus dotes naturales, características, intereses y capacidades únicas, y necesidades de aprendizaje propias. Por lo tanto, el programa de estudios debe guardar una relación directa con el marco social, cultural, ambiental y económico del niño y con sus necesidades presentes y futuras, y tomar plenamente en cuenta las aptitudes en evolución del niño; los métodos pedagógicos deben adaptarse a las distintas necesidades de los distintos niños.

De esta manera, la posibilidad de la justiciabilidad del derecho a la participación en la Corte Constitucional, no sólo permite relacionar procesos colectivos que incidan en la garantía del derecho, sino con la posibilidad que tiene cada individuo de construir en cada escenario educativo la obligatoriedad de participar en procesos democráticos de decisión.

Conclusiones

Como se ha explicado, la educación ha perdido su esencia y finalidades, hecho que se refleja en contextos externos a los establecimientos educativos como la existencia de realidades evidentes, que plantean una crisis a la dignidad al imposibilitar a las personas vivir la vida que quieren, vivirla bien y sin humillaciones. De otra parte, actores tradicionales en el sistema educativo, entiéndase dirigentes políticos, administrativos, docentes y estudiantes, persiguen otros intereses, que generalmente no corresponden con el acto político-educativo de imaginación, creación y transformación, sino con la acumulación codiciosa y acrítica de conocimiento, para cumplir con el solo acto de sobrevivir en contextos de escasez y brechas sociales. En la primera parte de este trabajo se corroboró la insatisfacción generali-

zada y sistemática de los derechos humanos de los niños dentro y fuera de la escuela, que terminan por representarse en visiones tanto progresistas como conservadoras al establecer la educación como el requisito sin el cual no se accede a los derechos humanos o no se consiguen ciertos bienes materiales (casa, carro y beca), desplazando de la discusión la satisfacción misma de los derechos humanos de los niños en, fuera, durante y después del sistema educativo.

De esta manera, la visión presentada de la calidad de la educación no se construye desde estándares de medición o estandarización, sino desde el reconocimiento y el análisis de los problemas que caracterizan el marco social, cultural, ambiental y económico del niño o el estudiante, que transciende la fragmentación de la ciencia, el individualismo y la existencia de relaciones de desigualdad que se fundamentan en el servilismo, para pasar al acto político de la reivindicación de la libertad humana, la solidaridad y la transformación social. En esta parte, la intervención de la Corte frente a la fundamentación de otros conceptos de calidad de la educación y la participación, puede verse como herramienta para redefinir la educación para el contexto colombiano.

Del análisis de estos contextos, se concluye que la participación resulta ser un eje en la educación, ya que abre posibilidades para determinar: ¿qué aprender?, ¿cómo aprender?, y ¿para qué aprender?, derecho que ha resultado vulnerado en la mayoría de instituciones educativas. A juicio del autor, una estrategia debe partir del reconocimiento de espacios alternativos para la participación y que no necesariamente se reflejan en espacios tradicionales e institucionales, en la medida que se pueden articular con renovadas prácticas pedagógicas, procesos de resistencia y movilización social. Particularmente, para los fines de este trabajo, la utilización del derecho como mecanismo contencioso útil en algunos casos para reconocer un derecho fruto de una movilización social, denunciar arbitrariedades y lograr transformaciones sociales o, en otros casos, para hacer visible la situación de vulneración de derechos humanos.

De este modo, la denuncia del fracaso del sistema educativo y la sociedad en el contexto colombiano es necesaria. En este sentido, las personas, organizaciones y movilizaciones sociales promotoras de estas iniciativas, más allá de dar explicaciones, otorgan referentes de acción que es necesario emprender.

Literatura citada

Abad, H. (1959). Problemas colombianos. *Letras Universitarias*. 45. 68.

Abrahamovic, V. (2008). El derecho a la educación: su justiciabilidad. En: Asociación por los derechos civiles (ed.). *El litigio estratégico como herramienta para la exigibilidad del derecho a la educación posibilidades y obstáculos*. (pp. 39-47). Argentina: ADC.

Armijo, G. (2010). El acceso a la justicia constitucional en Costa Rica. En: Nash, C. et al. (ed.) Justicia constitucional y derechos fundamentales. Fuerza normativa de la Constitución. (pp. 77-90). Uruguay: Konrad Adenauer Stiftung.

Andrade, P. & Martínez, M. (2010). Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso peruano. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

Ángel, C., Pulido, O. & Heredia, M. (2010). *Las desigualdades educativas en América Latina 2009-2010*. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.

Amador, J. (2009). La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968). *Nómadas, 31,* 241-256.

Amnistía Internacional. (2013). Informe Anual 2013. Estados Unidos de América. Recuperado de http://www.amnesty.org/es/region/usa/report-2013

Asociación Civil por la Dignidad y la Justicia. (s.f.). Amparo exp. 23.36. Recuperado de http://internationalbudget.org/ibp_publication_categories/learning-program-case-studies/.

Barrantes, R. & Pabón, G. (2009). Pautas de integración de los derechos humanos en los programas curriculares. Bogotá: s.n.

Blanco, R. (2010). Presentación. Revista Latinoaméricana de Educación Inclusiva, 4, 15-22.

Calero, (2012). Proyecto educativo comunitario como una alternativa de supervivencia y resistencia: el caso de la comunidad indígena Nasa de Toribío en Colombia. Educación, Lenguaje y Sociedad, 9, 119- 133.

Campaña latinoamericana por el derecho a la educación CLDE. (s.f.). Demanda jurídica nacional para incluir historia y cultura afrobrasileña y africana en los planes de estudio escolares brasileños. Recuperado de http://www.campanaderechoeducacion.org/justiciabilidad/just.caso-pop10.php

Castro, I. (1997). El pragmatismo neoliberal y las desigualdades educativas en América. *Revista Mexicana de Sociología, 59* (3), 189-205.

Corte Constitucional de Colombia. (1992, 18 de sept.). *Sentencia T- 524.* M.P. Ciro Angarita Barón.

Corte Constitucional de Colombia. (1993, 10 de dic.). *Sentencia T-574.* M.P. Eduardo Cifuentes Muñoz.

Corte Constitucional de Colombia. (1994, 11 de jul.) *Sentencia T-314.* M.P. Alejandro Martínez Caballero.

Corte Constitucional de Colombia. (1994, 26 de oct.). *Sentencia T-467*. M.P. Eduardo Cifuentes Muñoz.

Corte Constitucional de Colombia. (1995, 26 de mayo). *Sentencia T-235.* M.P. Vladimiro Naranjo Mesa.

Corte Constitucional de Colombia. (1995, 24 de ago.). *Sentencia T- 377*. M. P. Vladimiro Naranjo Mesa y Jorge Arango Mejía.

Corte Constitucional de Colombia. (1997, 4 de sep.). *Sentencia T- 433*. M.P. Fabio Morón Díaz.

Corte Constitucional de Colombia. (1998, 31 de mar.) *Sentencia T-124.* M.P. Alejandro Martínez Caballero.

Corte Constitucional de Colombia. (1998, 20 de mayo). *Sentencia Su-225.* M.P. Eduardo Cifuentes Muñoz.

Corte Constitucional de Colombia. (1998, 21 de mayo). *Sentencia T-239.* M.P. Fabio Morón Díaz.

Corte Constitucional de Colombia. (1998, 27 de mayo). *Sentencia T-259.* M.P. Carlos Gaviria Díaz.

Corte Constitucional de Colombia. (1998, 20 de oct.). *Sentencia T-293*. M.P. Eduardo Cifuentes Muñoz.

Corte Constitucional de Colombia. (2004, 22 de ene.). *Sentencia T-025.* M.P. Manuel José Cepeda Espinoza.

Corte Constitucional de Colombia. (2004, 29 de ene.). *Sentencia T-055.* M.P. Marco Gerardo Monroy.

Corte Constitucional de Colombia. (2004, 1 de sep.). *Sentencia T-826*. M.P. Rodrigo Uprimmy Yepes.

Corte Constitucional de Colombia. (2010, 10 de mayo). *Sentencia T- 329*. M.P. Jorge Iván Palacio Palacio.

Corte Constitucional de Colombia. (2012, 3 de jul.). *Sentencia T- 500*. M.P. Nilson Pinilla Pinilla.

Corte Constitucional de Colombia. (2010, 19 de mayo). *Sentencia C-376*. M.P. Luis Ernesto Vargas Silva.

Corte Constitucional de Colombia. (2009, 23 de abr.). *Sentencia T-294*. M.P. Clara Elena Reales.

Corte Constitucional de Colombia. (2011, 30 de nov.). *Sentencia T-905*. M.P. Jorge Iván Palacio Palacio.

Corte Constitucional de Colombia. (2013, 15 de jul.). *Sentencia T-458*. M.P. Jorge Ignacio Pretelt.

Corte Suprema de Justicia de Costa Rica. (2007). Sala Constitucional. No. 1991-2007.

Corte Suprema de Justicia de Estados Unidos. (1954-1955). *Sentencia Brown vs. Board Education I y II*.

Corte Suprema de Justicia de Estados Unidos. (1973). *Sentencia Rodríguez et al. vs. San Antonio 71-1332*

Corte Suprema de Justicia de Estados Unidos. (1982). Sentencia Plyer vs Doe 80-1538.

Dávila, P. & Naya, L. (2009). El derecho a la educación en Europa: una lectura desde los derechos del niño. *Bordón, 61* (1), 61-75.

Defensoría del Pueblo. (2012, 2009, 2007). *La tutela y el derecho a la salud*. Bogotá: Defensoría del Pueblo.

Espitia, U. (2006). ¿Instituir ciudadanía desde la niñez? *Nómadas, 24,* 225-237.

Fanón, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica de México.

Fernández, A. (2006). La educación como derecho. Su situación dentro de los derechos económicos, sociales y culturales. *Estudios sobre Educación, 10,* 79-96.

Finnegan, F. & Pagano, A. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires: Foro Latinoaméricano de Políticas Públicas en Educación.

Foreman, S. (2012). Drafting the tools for progress: A comparative look at a constitutional right to education. *International & Comparative Law, 21* (1), 135-157.

Freire, P. (1993). Educación y participación comunitaria. Barcelona: Paidos.

Gallardo, H. (2006). *Los derechos humanos como movimiento social*. Bogotá: Desde Abajo.

García, M. (2001). Estudio preliminar. En: García, M. (ed.). *Sociología jurídica. Teoría y sociología del derecho en Estados Unidos.* (pp. 3-34). Bogotá: Unal.

García, R. & Serna, A. (2002). Ciudadanía y educación. Dimensiones críticas de lo ciudadano. En: García, R. & Serna, A. (2002). *Dimensiones críticas de lo ciudadano. Problemas y desafíos para la definición de la ciudadanía en el mundo contemporáneo*. (pp. 75-93). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gentili, P. & Sverdlick, I. (2008). *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

Góngora, M. (2003). *El derecho a la educación. En la constitución, la jurisprudencia y los instrumentos internacionales*. Bogotá: Defensoría del Pueblo.

Gordon, D., Nandy, S., Pantazis, C., Pemberton, S. & Towsenden. (2003). *Child Poverty in the Developing World*. London School Economics: British.

Gutierréz, G. (2000). Globalización y liberación de los derechos humanos. En: Herrera, F. (ed.). *EL vuelo del Anteo. Derechos humanos y crítica a la razón liberal*. (pp. 173-179). España: Desclée de Brouwer.

Hinkelammert, F. (1996). *El mapa del emperador*. San José de Costa Rica: DEI.

Horkheimer, M. (1971). Prólogo. En: Jay, M. (1974). *La Imaginación dialéctica. Historia de la escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigación Social 1923-1950.* (pp. 9-10). España: Taurus.

Jara, O. (2010). *Educación popular y cambio social en América Latina*. Oxford University: Community Development Journal.

Lao, M. (2005). *Pariendo una globalidad sin dominación: políticas y pedagogías descolonizadoras*. México: Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina.

Mardones, R. (2011). Movimientos sociales, derechos humanos y educación: hacia una visión compleja desde el pensamiento de Emmanuel Lévinas. *Psicología Política*, *9* (27), 96-110.

Mejía, M. (s.f.). *Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación*. (Borrador en construcción). Colombia: Planetapaz- Expedición Pedagógica.

Melucci, M. (1990). La acción colectiva como construcción social. *Estudios Sociológicos 9* (26), 357-364.

Nash, C. (2011). Los derechos económicos, sociales y culturales y la justicia constitucional latinoamericana: tendencias jurisprudenciales. *Estudios Constitucionales*, *1*, 65-118.

Nussbaum, M. & Sen, A. (1993). *The Quality of Life*. London: Oxford University Press.

Oliveira, D., Bollman, M. & Ferreira, R. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso brasileño*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

ONU. (2012). Resumen ejecutivo. Perspectivas para el crecimiento económico mundial y el desarrollo sustentable. Recuperado de http://www.un.org/en/development/desa/policy/wesp/wesp_current/2013wesp_es_sp.pdf

Ospina, W. (2010). El don de la literatura. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=SEHt0DAoXnw

Pérez, L., Uprimmy R. & Rodríguez, C. (2007). Los derechos sociales en serio: hacia un diálogo entre derechos y políticas públicas. Bogotá: Dejusticia-Idep.

Quennerstedt, A. (2011). The construction of children's rights in education. A research synthesis. International Journal of children's rights, 19 (4), 661-678.

Quintana, F. (2010). El caso de los Pipitos de Nicaragua. Una experiencia innovadora de inclusión. Serie Ensayos e Investigaciones 1. Buenos Aires: Foro Latinoaméricano de Políticas Públicas.

Revilla, M. (2005). Ciudadanía y acción colectiva en América Latina. Tendencias recientes. Estudios Políticos, 27, 29-41

Ruiz, M. (2011). Derecho a la educación política y configuración discursiva. Investigación Educativa, 17 (52), 39-64.

Sané, P. (2012). Prefacio. En: Unesco. Informe sobre las ciencias sociales en el mundo. Brechas sociales del conocimiento. México: Unesco.

Supremo Tribunal Federal Brasil STF. (2012). Las cuotas raciales son constitucionales, dice Corte Suprema. Recuperado de http://www2.stf.jus.br/portalStfInternacional/cms/verConteudo.php?sigla=portalStfDestaque_es_es&idConteudo=206408

Rama Judicial. (2011). Informe al Congreso de la República en materia de derechos humanos. Recuperado de http://www.ramajudicial.gov.co/csj/downloads/userfiles/file/altas%20cortes/consejo%20superior/udae/publicaciones/2011%20cap%c3%8dtulo%203-derechos%20humanos.pdf

Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Uruguay: Universidad de la República.

Santos, B. & Rodríguez, C. (2007). *El derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita*. Barcelona: Anthropos.

Santos, B. (2010). Los nuevos movimientos sociales. *Osal, 158-164.*

Tomasevski, K. (1999). *Derechos económicos, sociales y culturales. Informe preliminar de la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación. Comisión de Derechos Humanos.* New York*: Naciones Unidas*

Touraine, A. (2001*). Qué es la democracia?* México: Fondo de Cultura Económica.

Tribunal Constitucional de Perú. (2008). *Exp. No. 00017-2008.*

Unesco. (2010). *Estado mundial de la infancia. Conmemoración especial de los 20 años de la Convención de los Derechos del Niño*. Nueva York: Broodock.

Unesco. (2012). *Estado mundial de la infancia. Niños y niñas en el medio urbano*. Nueva York: Broodock.

Villarán, V. (2010). Estudio sobre experiencias educativas alternativas en el Perú: el caso de los centros rurales de formación en alternancia. *Ensayos e Investigaciones Foro Latinoamericano de Políticas Públicas, 1.*

La práctica pedagógica: de la reflexión a la acción

Yaneth Fabiola Yolima Daza Paredes[1]

"En el acontecer universitario el estudiante de licenciatura se enfrenta a contenidos, ideas, conceptos, propuestas, interrogantes, certezas e incertidumbres pero es en el encuentro real con su praxis pedagógica cuando se pone a prueba lo aprendido, surge allí la capacidad y el temple del docente, aun ante la adversidad de la escuela, en contextos cada vez más complejos. Es la práctica pedagógica la que en verdad hace al profesor: Maestro." (Daza, 2013).

Introducción

El documento pretende develar la importancia de la práctica pedagógica como la resultante, el punto donde se condensan las corrientes pedagógicas, paradigmas o escuelas de pensamiento, didácticas e incluso nor-

1 *Magister en Educación Universidad Externado de Colombia, Licenciada en Educación Física y actualmente Docente Investigadora Facultad de Educación Universidad Pedagógica Y Tecnológica de Colombia - UPTC, y Directora del Grupo Cultura Física de la UPTC e Integrante del grupo LERD de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos ambos registrados en Colciencias.*

mativas, el escenario real donde el docente vuelve la ciencia pedagógica un arte, para ello se abordará en primera instancia, la fundamentación epistemológica de la práctica desde diversas posturas, posteriormente establecer una interpretación de las dimensiones que la nutren, direccionan y orientan; para, finalmente, establecer algunas directrices con base en evidencias de una investigación realizada por la autora cuya metodología fue la sistematización de experiencias.

PARTE I- ¿QUÉ ES LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA?

"La práctica concebida como entrenamiento de habilidades y competencias, es considerada el componente fundamental en el proceso de formación del profesor" (Pérez, 1995, p 364)

Para Elliott, la práctica es la resultante de las interpretaciones particulares concebidas como un todo, las cuáles se configuran dentro de culturas prácticas, es decir sistemas de valores, creencias condicionados por problemas prácticos. (1991.p 6).

"El conjunto de estrategias e instrumentos que utiliza el profesor universitario en el desarrollo de sus clases, con la pretensión de formar a los estudiantes en el marco de la excelencia académica y humana" (Mondragón, 1995).

En palabras de Díaz, la práctica pedagógica es definida como: "Un procedimiento, estrategias y prácticas que regulan la interacción, comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela" (1988, p 9).

La práctica del profesor se ve influenciada por una coexistencia entre teoría y práctica: "La formación del docente, de su pensamiento y de su conducta, supone el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de la interacción teoría- práctica" (Pérez, 1995, p 364)

La práctica pedagógica es también un tipo de relaciones pedagógicas que configuran las comunicaciones pedagógicas y sus contextos relevantes, cada una de estas relaciones pone en juego agentes y relaciones que configuran un discurso situado en un contexto que le es relevante" (Navas, 2011, p 4)

Como se aprecia en los distintos postulados , la práctica pedagógica está influenciada por discursos de poder, contextos de aprendizaje, estrategias, instrumentos, procedimientos, representaciones que emergen de la cultura donde el docente, estudiante, padres, directivos toman parte en el que hacer educativo.

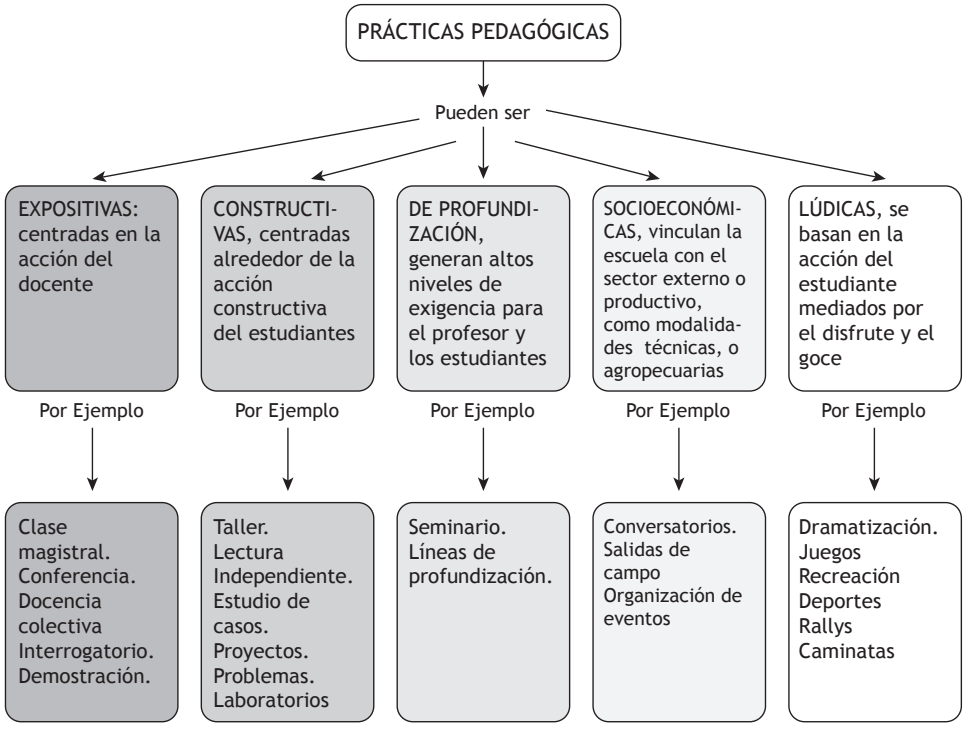
En los currículos universitarios de las facultades de Educación, es común apreciar cómo a través de los distintos semestres o periodos los estudiantes

se enfrentan a saberes que aparentemente se encuentran segmentados, un poco de pedagogía, legislación, didáctica, currículo, competencias en lectura y escritura, en segunda lengua, sin olvidar el componente ético y humanístico y por supuesto los saberes de la disciplina objeto de titulación. Si se observa detenidamente en los últimos dos o tres semestres de los planes de estudio, aparece protagónicamente la asignatura PRÁCTICA PEDAGÓGICA, en ocasiones en niveles I y II, como el escenario donde el estudiante pondrá a prueba todo el recorrido por los saberes anteriormente aprobados, sin advertir que la práctica no puede verse como un examen final del licenciado sino que se construye paulatinamente desde el primero al último semestre de manera reflexiva y intencionada.

PARTE II- TIPOLOGÍA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Existen clasificaciones que contextualizan y subdividen la práctica y que son de gran ayuda para mejorar procesos académicos en mejora del aprendizaje de los estudiantes y la dinámica en la escuela. A continuación se presentan algunos postulados

El diagrama 1 resume la clasificación otorgada por Hugo Mondragón. (1995), compilado por la Autora.


PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
Pueden ser
EXPOSITIVAS: centradas en la acción del docente
CONSTRUCTIVAS, centradas alrededor de la acción constructiva del estudiantes
DE PROFUNDIZACIÓN, generan altos niveles de exigencia para el profesor y los estudiantes
SOCIOECONÓMICAS, vinculan la escuela con el sector externo o productivo, como modalidades técnicas, o agropecuarias
LÚDICAS, se basan en la acción del estudiante mediados por el disfrute y el goce
Por Ejemplo
Por Ejemplo
Por Ejemplo
Por Ejemplo
Por Ejemplo
Clase magistral. Conferencia. Docencia colectiva Interrogatorio. Demostración.
Taller. Lectura Independiente. Estudio de casos. Proyectos. Problemas. Laboratorios
Seminario. Líneas de profundización.
Conversatorios. Salidas de campo Organización de eventos
Dramatización. Juegos Recreación Deportes Rallys Caminatas

La tabla 1, refiere la teoría de Bernstein que le atribuye a la práctica pedagógica la influencia de dos instrumentos, el primero centrado en la dimensión estructural y el segundo en la dimensión de la interacción tomando como base el modelo de Navas y Grazer (2011).

Tabla 1. Compilación de la autora.

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA POR DIMENSIONES			
DIMENSIÓN ESTRUCTURAL		**DIMENSIÓN DE LA INTERACCIÓN**	
Indicadores	Relaciones entre Discursos	Relaciones entre sujetos (profesor-joven) pueden ser de selección y secuencia	
Contenidos:	Relación entre los contenidos de la formación básica y específica	En la exploración discusión de los contenidos	El docente indica los contenidos y permite o no que los estudiantes los relacionen con la secuencia, o que relacionen otro tipo de contenidos sin que tengan relación con dicha secuencia
Metodología que orienta la práctica	Metodología que conecta la formación básica y específica desde el logro de competencias laborales	Actividades por realizar	Actividades seleccionadas, estructuradas y orientadas por el docente de manera autoritaria o con ayuda del estudiante,
Evaluación	Relación con las competencias	Metodología y actividades desarrolladas	El docente indica la metodología a seguir de manera autoritaria o permite que los estudiantes modifiquen la secuencia, puede seleccionar las actividades de forma individualizada para los estudiantes.
Objetivos de aprendizaje y competencias que se deben desarrollar.	Relación entre los objetivos y las competencias en la formación básica y profesional	Evaluación	Se presenta desde la rigidez de la evaluación memorista hasta la evaluación libre y espontánea.

Cuando la evaluación de la matriz se relaciona con una interacción permanente entre el docente y el estudiante, mediado por el diálogo, con cierto grado de flexibilidad pero coherencia, que vincule la formación básica con la profesional, se dice que la práctica pedagógica es "profesionalizadora". Al contrario cuando los anteriores indicadores muestran una gran brecha entre docente, estudiante, autoritarismo, carencia de diálogo la práctica pedagógica es concebida como "porosa".

Una tercera clasificación es la presentada por Pérez (1995) , basado en Elliot(1991), Zeichner (1991), Kirk (1986) y Pérez Gómez (1992).

Tabla 2 compilación de la autora.

PERSPECTIVAS SOBRE EL MODELO DE INTERACCIÓN TEORÍA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES		
Perspectiva racionalista: la práctica educativa satisfactoria consiste en la aplicación directa de la teoría, de modo que en la formación docente prevalece la teoría, la practica se somete a dicha teoría, **el profesor es un intelectual que basa su dominio en la investigación.**	**Perspectica Técnica o de mercado social:** práctica concebida como entrenamiento de habilidades y competencias, componente fundamental del proceso de formación del profesor, la teoría ed de carácter instrumental , hay inducción a la práctica para entrenar habilidades que redunden en la aplicación técnica y productiva, el **docente es un técnico que aprende conocimientos para desarrollar competencias y actitudes** para llevarlas a la práctica	**Perspectiva reflexiva:** ciencia práctica o de perspectiva hermenéutica, que requiere el ejercicio de la sabiduria práctica para emitir una respuesta a una situación compleja abierta a ala duda y la incertidumbre. **el profesor desarrolla la capacidad e comprensión situacional , el docente es formado bajo la interacción teoría - práctica**

De zubiría, Citando a Not, refiere que "Las posturas heteroestructurantes, son decididamente magistrocentristas, su estrategia metodológica fundamental es la clase magistral y, debido a ello, defenderán la conveniencia y la necesidad de los métodos receptivos en la escuela" (De Zubiría, 2002, p 3).

La practica pedagógica tradicional, se centre en el dominio del conocimiento por parte del maestro, un práctica donde el diálogo es unidireccio-

nal , limitada a la mediación de la escritura ,la lección oral, de conceptos y clasificaciones, memorística, una práctica pedagógica de pupitre y tablero.

Mientras que una educación autoestructurante genera nuevos escenarios donde convergen saberes y discursos, donde se puede apreciar el papel activo del estudiante motivado continuamente por un docente creativo que va estimulando el aprendizaje permitiendo que el aula tenga movimiento se desplace a diferentes escenarios tome formas de grupos y subgrupos y en ella converjan medios y recursos que le den significancia al aprendizaje.

Según Not, la auto estructuración cognoscitiva, tiene en cuenta tres aspectos: el primero debe haber motivación por parte del individuo hacia el aprendizaje, el segundo, debe descubrir la forma como adquiere el saber y en tercer lugar, debe disponer de procedimientos que le permitan acceder a ese saber, éstos procedimientos estarían enmarcados en el tipo de práctica pedagógica que se genera en este contexto. (2000, p 122).

"Con los métodos coactivos, el conocimiento también es producto de la actividad del alumnado, guiado desde el exterior mediante los contenidos en los que se aplica" (Not, 2000, p 456).

Guarro, Amador (2005) cita tres componentes críticos de la calidad de la enseñanza:

> "un buen currículum (una buena selección y organización de los contenidos; buenos materiales y un buen uso de ellos; un buen sistema de evaluación tanto de los procesos como de los resultados); un adecuado agrupamiento del alumnado , que depende de la disponibilidad de materiales adecuados y del comportamiento del profesor que resulta determinante, porque es quien marca el tiempo de aprendizaje , organiza el entorno de aprendizaje y dinamiza (proporciona, inicia y continúa) los procesos de aprendizaje" (p, 134).

PARTE III **ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES EN LOS DEPARTAMENTOS DE CÓRDOBA, BOYACÁ Y CASANARE.**

Éste acápite presenta el resultado de una investigación realizada a nivel nacional, vinculada a los grupos de investigación RELIGIO Y LERD, en el año 2010, en el marco de la producción monográfica de los docentes inscritos en las especializaciones en Lúdica Educativa y Ética, de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, que se proyectó con el fin de hacer un ejercicio descriptivo y hermenéutico donde el docente realizó a través de la sistematización de experiencias una introspección de su práctica pedagógica cotidiana.

En ésta sección del informe se presenta la caracterización de las instituciones educativas, incluido los docentes comprometidos con el proyecto.

Departamento	BOYACÁ	CÓRDOBA	CASANARE
Docentes que sistematizaron la experiencia	16	20	42
Instituciones educativas oficiales	3	4	14
Instituciones educativas privadas	12	4	1
Total instituciones	15	8	15

La reconstrucción de la experiencia tenía por objeto un marco temporal entre junio de 2009 a julio de 2010.y el instrumento a través del cual se compiló la experiencia fue la ficha de recuperación del proceso vivido. Se tomó como tesis orientadora, la clasificación de las prácticas pedagógicas propuestas por Hugo Mondragón.

El proceso metodológico tuvo cuatro fases: Fase 1, Preparación en esta fase se realiza una fundamentación teórica relacionada con el eje, las categorías y sub categorías, prácticas pedagógicas, didáctica, modelos pedagógicos, y lo relacionado con la sistematización de experiencias, en esta misma fase se contextualiza el clima escolar de cada institución educativa. En la fase 2, se definió el objetivo y objeto de la sistematización,así como los objetivos específicos, se organizan los documentos que soportan la investigación y que ayudarán a realizar eso que en palabras de Vásquez es la calistenia escritural. En la fase 3, se realiza la recuperación del proceso vivido por medio de las fichas (Daza, 2010).

Ficha de Reconstrucción, formato adaptado por la autora, informe final del trabajo de grado titulado: Análisis de las prácticas pedagógicas y didáctica de los docentes en el departamento de Córdoba. (Fundación Universitaria Juan de Castellanos, 2011).

ENCABEZADO

Eje a sistematizar: Prácticas pedagógicas del docente

Título de la ficha: IMPORTANCIA DE LOS ALIMENTOS EN LOS SERES HUMANOS

Nombre de la persona que la elabora:

EVERLIDES SALGADO BARRETO.

Organismo/ Institución: Alianza para el Progreso- Montería, Córdoba

Fecha de elaboración de la ficha: 28 de Mayo del 2010.

Lugar de elaboración : Fundación Universitaria Juan de Castellanos

CONTEXTO DE LA SITUACIÓN:

Clase: Ciencias Naturales y Educación Ambiental

Importancia de los Alimentos en los seres humanos, realizada el 28 de Mayo de 2010, en el aula de clase de la institución educativa Alianza para el Progreso, con la participación de 33 estudiantes de 4º, para que analicen y describan las características e importancia de los Alimentos en los seres humanos.

RELATO DE LO QUE OCURRIÓ:

"El día 28 de Mayo del 2010, al entrar al aula de clase, saludé a los niños y realizamos la oración.

Con las diferentes frutas traídas por los estudiantes, se realizaron actividades como: Dar los nombres a cada una de ellas identificándolas por el olor, sabor; con los ojos vendados, como manera de motivación e introducción del tema"(1), "seguidamente se mostró un video sobre los alimentos, sus clases e importancia para los seres humanos, puntualizando en los que son constructores, reguladores y energéticos.

Finalizando la actividad, se organizaron en grupo, entregándoles un taller sobre la temática vista. Realizaron la lectura correspondiente y luego se dispusieron a responder los interrogantes planteados. En un tiempo determinado."(2)

"Cada grupo al finalizar el taller, realizaron sustentaciones, utilizando como material de apoyo carteles que contenían esquemas, cuadros sinópticos y dibujos relacionados.

Argumentaban, diciendo la clasificación de cada uno de los alimentos y sus funciones."(3)

"Como guía del proceso, al finalizar las exposiciones, realicé actividades de aclaración y mecanización de los alimentos y su importancia en los humanos para su desarrollo y crecimiento.

Sacaron sus propias conclusiones, consignado en su libreta de apuntes."(1)

Como actividades pedagógicas complementarias en casa, para sustentación en la próxima clase, los estudiantes dibujaron en cartulina los alimentos, señalando sus nombres y la clasificación al que pertenecen, otros grupos construyeron un cuadro representativo de los alimentos, sus clases y funciones." (2)

APRENDIZAJE Y RECOMENDACIONES

(1)El maestro como orientador activo del proceso, debe buscar estrategias motivadoras para que se logre un aprendizaje significativo, para que el alumno cada día se interese por descubrir cosas nuevas sin descuidar su creatividad y sea líder de su propio conocimiento. Ausubel.

El profesor debe apoyarse en hechos o experiencias del entorno, basado en la acción - manipulación y en la representación de imágenes para que el alumno construya su propio concepto.

(2) Se crea un ambiente de participación activa a través de una herramienta metodológica para que los estudiantes deduzcan y emitan sus propios conceptos. Ausubel. Vigotsky.

(3) la evaluación es una herramienta motivadora en donde se puede hacer a través de actividades lúdicas, las cuales nos facilitan conocer la capacidad y creatividad de cada estudiante. Mondragón

PALABRAS CLAVE

Motivación, práctica pedagógica ,identificación, representación, participación

DOCUMENTOS QUE SOPORTAN LA FICHA

DE RECUPERACIÓN:

Preparador, observador, registro de asistencia, diario de campo.

BIBLIOGRAFÍA O WEBGRAFÍA:

(1) Mondragón , Ochoa Hugo, practicas pedagógicas en la universidad para la construcción de ambiente y de aprendizajes significativos

Modelo Pedagógico Constructivista, Lev Vigotsky 1998, Jean Piaget (1896-1980), Jerome Bruner.

Aprendizaje Significativo y Aprendizaje por Descubrimiento. Ausubel.

Hacia una Pedagogía del Conocimiento, Rafael Flórez Ochoa. 1988, Editorial Mc Grau Hill, Página 168.

1) Pedagogía General. Ricardo Nassif. Buenos Aires, Editorial Kapelusk, 1978. Página 305.

2) Didáctica General. Anaya 1983. Álvarez de Matto. L Compendio de la Didáctica General, Editorial Kapelusk, Buenos Aires 1963.

Andreola, Balduino (1986). Dinámica de grupo. Salterrea. Santander

3) HTTP: - Patinoloza Blogspot. Com/2009/05/Concepto-d-Evaluación según autores-p.html.Esmider, 1966. Stoker 1964, Titone 1966.

4)ROBERT GAGNÉ, Enseñanza individualizada y maneja multiplicidad de estrategias.

5)STENHOUSE, B. MACARIA, Evaluación en el aula.

6)MARTI PERE JOSÉ, MONDRAGON, OCHOA, Practicas constructivistas y expositivas.

Como se aprecia en el relato de lo ocurrido, se trata de una descripción detallada de los hechos acontecidos en la clase, centrando dicho relato en el eje a sistematizar que para el caso fue la práctica pedagógica y didáctica., dicho relato resalta los hallazgos relacionados con las categorías y sub categorías del eje, apoyados en autores reconocidos para expresar un juicio de valor acerca de la pertinencia de la mediación didáctica, participación de los actores, el tipo de práctica realizada, su relación con la evaluación y currículo institucional.

En la fase 4, se realiza la reflexión de fondo, que es un ejercicio totalmente hermenéutico donde se efectúa la triangulación de los hallazgos según las categorías y sub categorías relacionadas con el eje. Para finalmente en la fase 5 proyectar estrategias y programas para mejora las falencias encontradas o potenciar las fortalezas.

A continuación se presentan algunos hallazgos del proceso en los departamentos de Córdoba, Boyacá y Casanare respectivamente.

EJE: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES			
CATEGORÍA Y SUB-CATEGORÍA	CÓRDOBA	BOYACÁ	CASANARE
PRÁCTICAS PREDOMINANTES	Expositivas, constructivas, socioeconómicas y	Expositivas, constructivas y lúdicas	Expositivias socioeconómicas, lúdicas .
MODELOS PEDAGÓGICOS PREDOMINANTES	Tradicional y significativo	Tradicional y constructivista	Tradicional y constructivista
DINÁMICA DE LA CLASE	Activa y participativa	Activa y participativa, modelo escuela nueva.	Activa y participativa modelo escuela nueva
PARTICIPACIÓN DE LAS TIC EN EL PROCESO	Se utiliza el tablero electrónico y clases en el centro de cómputo aunque de forma aislada	Baja incidencia de las tic como mediación didáctica, se infiere que es por la falta de contacto con esta tecnología por parte de los docentes y falta de recursos en las instituciones	Prevalecen los ambientes rurales, las salidas de campo, asistencia a empresas. Poca incorporación de las tic en el proceso.
EVALUACIÓN (Teniendo en cuenta la coyuntura en los decretos evaluativos 230 al 1290	Se realiza evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, se incorporan algunos instrumentos como mapas conceptuales, ensayos, evaluación escrita , laboratorios	Predomina la evaluación formativa y sumativa, mediada por mapas conceptuales, crucigramas, sopa de letras, talleres y exposiciones, se evalúa con medios distintos a como se enseña.	Formativa y sumativa, se nota variedad en instrumentos de evaluación en la primaria y la básica

Conclusiones

La evaluación se mantiene como un capítulo independiente de la pedagogía

La forma como se enseña; utiliza medios didácticos diferentes a los utilizados en la evaluación.

La didáctica refiere una curva decreciente desde grado primero hasta grado noveno para luego tomar protagonismo en los grados 10º y 11º se concluye que es debido a la mediación de la escritura desde el grado primero donde se somete al niño aun alto procentaje de la clase a " copiar"

En los grados 10 y 11 los estudiantes reclaman y participan en el diseño de didácticas más dinámicas y significativas. Hay mayor interlocución docente estudiante.

Debido a los altos índices de inseguridad en el departamento de córdoba , se han restringido las salidas de campo y excursiones.

En Casanare, se advierte una población flotante que va de un lugar a otro según las ofertas de empleo de sus padres como producto de l abonanza petrolera, lo cual afecta el proceso educativo y hace que se enseñe con propósitos a corto plazo.

Los docente tienen dificultad en la reflexión sobre su propia praxis

Existe debilidad en cuando al conocimiento y aplicación de los modelos pedagógicos cognitivos y pedagogías críticas.

Para los docentes en general resultó complicado reflexionar sobre su praxis, sobretodo someterla a una construcción hermenéutica tomando el punto de vista de algunos autores.

Las políticas educativas en Colombia en materia de evaluación no se han preocupado por acompañar el proceso de introducción y aplicación de nuevos decretos , para el caso 1290.

La práctica pedagógica de los docentes se restringe según los escenarios, recursos y medios que dispone, pocos elaboran material didáctico.

El uso de las TIC queda sujeto no solo a la dotación de equipos y medios en las instituciones sino al dominio y preparación pro parte de los docentes.

La lúdica es una de las prácticas pedagógicas que tiene fuerza y que aporta avances significativos al aprendizaje.

Literatura citada

Daza, Y. (13 de Junio de 2010). *Culturafisica1, blogspot*. Recuperado el 1 de septiembre de 2013, de La sistematización de experiencias, una ruta para la investigación en gran grupo: http://culturafisica1.blogspot.com/2010/06/la-sistematizacion-de-experiencias-una.html

De Zubiría, J. (2002). Qué modelo pedagógico subyace a la práctica educativa? 3.

Diaz, M. (1988). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Revista Colombiana de Educación* , 14.

Fundación Universitaria Juan de Castellanos. (13 de Enero de 2011). *Análisis de las prácticas pedagógicas y didáctica de los docentes en Córdoba. Montería.*

Guarro, A. (2005). *Los procesos de Cambio educativo en una sociedad compleja.* Madrid: Pirámide.

Mondragón, H. (1995). *Prácticas pedagógicas en la Universidad para la construcción de un ambiente significativo.* Cali.

Navas, G. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en didáctica y organización escolar. *Educación de Educación*, 4.

Not, L. (2000). *Las pedagogías del conocimiento.* México: Fondo de Cultura Económica .

Pérez, A. (1995). La interacción teoría y práctica en la formación docente. En J. Fernández, *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria* (pág. 364). Málaga: Aljibe.

Ecosistemas pedagógicos para la era planetaria

Edixon Alberto Prieto Acevedo[1]

"Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcelarizado, nunca pude aislar un objeto de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional. Nunca he podido eliminar la contradicción interior. Siempre he sentido que las verdades profundas, antagonistas las unas de la otras, eran para mi complementarias, sin dejar de ser antagonista. Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad"

Edgar Morín.

Introducción

Este escrito está fundamentado en una revisión documental, con el que se pretende generar una discusión, acerca de cómo repensar la edu-

1 *Licenciado en Ciencias de la Educación – Educación física. Especialista en Gerencia educacional. (c) Magister en Educación – UPTC. Docente posgrados FUJDC, Integrante grupo de investigación LERD. Docente catedrático UPTC.*

cación y la pedagogía en nuestro contexto, cada vez menos local, desde la perspectiva del enfoque sistémico, en la que se involucran la teoría de sistemas como principio relacional de la vida en los espacios educativos y en la sociedad.

También se aborda el tema de la planetarización como sistema conceptual que repiensa las formas en que se relaciona el desarrollo sustentable: social, económico y ambiental, para ofrecer un acercamiento a la comprensión de la situación actual y facilitar la posibilidad de reformular alternativas con una visión pedagógica ecosistémica en las que se legitima el desarrollo humano y los contextos socioculturales.

1. El mundo global y su dinámica

Actualmente a nivel global se presenta una amplia dinámica que mantiene en constante y progresivo cambio a la sociedad, a causa del progreso y evolución de las últimas décadas en cuanto a ciencia, saber y tecnología; esta situación ha llevado a todas las comunidades a repensar y replantearse los retos que conlleva un mundo futuro aún más cambiante, lo que asegura el surgimiento de innovaciones en los diversos campos del conocimiento.

Se pide con urgencia reflexiones profundas, en torno al papel que desempeñan los sistemas educativos en el desarrollo de la sociedad, y aún más, se reclama que se observen algunos aspectos y situaciones del quehacer educativo, pedagógico y didáctico como: los avances de académicos e intelectuales, la actualización normativa, los documentos orientadores institucionales, los ambientes (externo e interno) y una aspecto primordial como son las relaciones de las personas que se encuentran al servicio de la educación. Es oportuno que se observe, de manera amplia las lógicas en las que se ha movido el mundo en relación con la educación, para lograr una comprensión de la realidad de los múltiples factores que componen los fenómenos asociados a los diversos procesos formativos y como han servido para cimentar las sociedades.

Luego de la observación a profundidad (de las relaciones de la dinámica del mundo y la educación) con seguridad, se brindará la oportunidad de visualizar un horizonte más claro, en el que se repiense una educación y una pedagogía en nuestro contexto desde perspectivas complejas que involucren a los seres humanos, a las colectividades y al contexto, como sistemas de relaciones en los espacios educativos, y en general en la sociedad.

2. Planetarización: proceso sistémico conceptual

"Solo se comprende el sistema de la tormenta, al contemplar el todo, no cada elemento"

Peter Senge

Se parte por clarificar que el fenómeno de la globalización fue reconocido por Levitt (1983, p. 311) como "las transformaciones que sufren las economías internacionales, ocasionadas por las reconfiguraciones del poder y los avances tecnológicos en las TIC desde mediados del siglo XX", el cual se convirtió en un fenómeno que se ha involucrando en los sistemas económicos, políticos, socioculturales y científicos entre otros de todos los países, con el propósito de dinamizar las relaciones de interdependencia, De esta manera se ha intensificado gradualmente las relaciones políticas, las del desarrollo económico y las del desarrollo de la sociedad con unas representaciones de la realidad en la que se desarrollan procesos de vida en el mundo para privilegiar la unificación de las sociedades y sus culturas.

En tal sentido, se debe controlar que la globalización no se convierta en promotora de un mundo único y a largo plazo homogéneo, en el que se establecen modelos estandarizados en las sociedades, dedicados a responden a unos intereses particularmente tecnocráticos con ideologías desarrollistas, queriendo lograr una sociedad fundada en el progreso técnico – eficientista. A veces, pareciese que la educación se ha convertido en una causa a favor y en preparación para el mundo de las necesidades capitalistas, en la que se capacita a los estudiantes para el desempeño de tareas que impone la sociedad para la renta, con esto podemos entender a qué responde el surgimiento de institutos técnicos y tecnológicos, y por qué existen tendencias empeñadas en privilegiar estudios superiores en áreas técnicas, con el fin de tecnificar o profesionalizar a los individuos o sujetos, como allí se les denomina a las personas.

La educación para la renta como lo denomina Martha Nussbaum (2010, pp. 33) o "más integralmente educación para el crecimiento económico" (2011, pp. 21), centra su accionar en la capacitación de individuos, para que desarrollen competencias preestablecidas por unos estándares que se requieren en la sociedad capitalista que se ha fundado, como se puede evidenciar en las políticas educativas que implementaron unos estándares de competencias para algunas asignaturas de la educación básica y media en nuestro país, por ello las instituciones educativas tienen que desarrollar un programa unificado de contenidos temáticos que lo único que garantizan es una reproducción transmisionista-conductista de conocimientos, o si no preguntémonos porque se le tiene que imponer al pueblo, por medio del

sistema educativo, lo que tiene que saber, saber hacer y cómo tiene que ser.

En este contexto, el abordaje a la comprensión de la situación actual por parte de ideologías que centren su atención en el ser – humano como unidad biopsicosocial compleja, se convierte en una práctica estimulante porque orienta formas de trabajo interdisciplinares y transdisciplinares, para permitir una perspectiva más amplia, holística e integradora en la que se promuevan las relaciones, las agrupaciones y colectividades que a partir de ellas emergen.

Desde el concepto de planetarización se puede favorecer el desarrollo de alternativas que permitan describir, comprender e interpretar las características, funciones y comportamientos sistémicos en las que se legitima el desarrollo humano y los contextos socioculturales, por medio del aprovechamiento de todas las fuentes de energía del planeta integrada en sí, es decir, el proceso socioecológico de integración de las dimensiones de desarrollo sustentable: la social, la económica y la ambiental.

3. Precisiones sobre la globalización

A pesar de la amplitud en la difusión que se le ha hecho a la "Globalización es a buen seguro la palabra (a la vez eslogan y consigna) peor empleada, menos definida, probablemente la menos comprendida, la más nebulosa y políticamente la más eficaz de los últimos –y sin duda también de los próximos– años." (Beck, U. 1998. p. 40)

"La globalización contemporánea comparte elementos en común con fases anteriores, pero posee características organizativas especiales que la distinguen, ya que crean un mundo en el que el extenso alcance de las relaciones y las redes humanas están igualadas por su elevada intensidad relativa, su alta velocidad y la gran propensión a ejercer impacto en múltiples facetas de la vida social"(Held, 2002. p 128)

En este apartado se presenta una reflexión con la intensión de denotar que la globalización es una representación de la actual manera como se mueve el mundo en los diferentes niveles espaciotemporales, es decir que las acciones e interacciones que se realizan en los diversos sistemas, son las que conforman las lógicas de proceder de la llamada globalización.

Este es el planteamiento del que parte el análisis de la realidad en la que se percibe actualmente la globalización, Castells, (1999) (citado en Brunner, 2000, p. 7) "cuyo comportamiento determina los movimientos de capital, las monedas, el crédito y por tanto las economías de todos los

países", es una forma de internacionalización de capitales y desde esa mirada se afirma que tiene como componente básico la universalización de las relaciones mercantiles, que está a la base del capitalismo. En otras miradas es vista como las relaciones sociales, políticas y económicas del sistema-mundo (Wallerstein, I. 2005, p. 13) que "logra consolidar una visión occidental de la historia y de la sociedad y busca generalizar no solo la mirada occidental sino el control capitalista de ese proceso que viven las sociedades y que es vendido como inevitable y único camino para todos." (Mejía, p. 4).

Para otros, no es más que la continuidad de conformaciones de un imperialismo, con la acumulación de capitales, pero también se encuentran posiciones que consideran que este fenómeno es el responsable de "fomentar el capitalismo salvaje con su lógica de globalidad de los mercados, lo que ha ocasionado la persistencia de la pobreza y marginación social, delincuencia en aumento, desmoronamiento de la familia, el papel cambiante de la mujer, la revolución tecnológica y el mundo del trabajo, la hostilidad de la sociedad hacía la política y las demandas de una reforma democrática más profunda, y un amplio abanico de asuntos medioambientales y de seguridad que reclaman una acción internacional." (Blair, 1998, p. 4)

Son razones más que suficientes con las cuales se justifica una nueva mirada, que sea ajena a la contaminación de ese mundo exclusivamente tecnocrático, que invadió la mentalidad humana con pretextos; en la que se reconoce la complejidad del fenómeno en cuanto a la multiplicidad de componentes "que le dan configuración, valoración y afirmaciones diferentes, contrarias a aquello que estoy observando." (Mejía, p.4)

De esta forma, se puede decir que la globalización es un fenómeno que tiene que ser estudiado para comprender sus lógicas de procedimiento, ya que estamos frente a una actualización de su accionar que se le puede denominar como capitalismo avanzado que busca ser readaptado por los bloques económicos mundiales que ven amenazada su hegemonía económica y política, y por su puesto el poder que ejercen sobre las sociedades.

En esta situación se hace necesario, el surgimiento de formas de pensamiento y acción en la que se reconfigure la sociedad, a partir de formas evolucionadas de proceder desde lo social y lo cultural para que sirva de fundamento para reorganizar el existir de las personas en unos ambientes de vida, es decir que: "No se puede concebir el ser sin alteridad, ni el tiempo sin lo otro y el otro." (Levinas, 1993, p. 144)

Ahí se ubica la comprensión de la realidad, en términos de la interpretación de las relaciones que se dan en los sistemas, entre ellos y con su

entorno, en su dimensión de temporalidad y trascendencia en la apertura hacia los otros desde una perspectiva "diacrónica"[2] que se mantiene en evolución progresiva, es decir en términos de alteridad.

4. Globalización y relaciones de desarrollo

"Nos encontramos frente a un mundo intercomunicado e interdependiente en el cual nunca como antes las cosas que acontecen en mi aldea están en ligazón con procesos mucho más generales que se dan en la sociedad, es decir, todos nos hemos vuelto nómadas no sólo porque viajemos mucho o porque seamos excelentes turistas sino porque la manera como está constituido en sus múltiples dimensiones económicas, sociales, políticas, culturales, ideológicas, demográficas, del saber, nos crea un viaje permanente, en cuanto los cambios y las modificaciones que van a una velocidad inusitada en muchos lugares afecta la existencia cotidiana de muchos seres, a esto lo llamó MacLuhan (1996) "la emergencia de la aldea global". (Citado en Mejía, p. 5)

La planetarización o proceso sistémico conceptual como se le denomina en este escrito, constituye un fenómeno que ha intensificado las interrelaciones del sistema social y cultural, con los sistemas económico y político, constituyendo un mundo más complejo, en abierta oposición a formas de globalización que solo pretenden homogenizar al mundo como escenario de consumismo.

Por otra parte, revisando la historia de la humanidad, se encuentra que en los procesos de su desarrollo, se hizo mucho más real la idea de la autopoiesis (autoconstrucción) de los seres en interacción con el mundo, como también en la "filosofía, el surgimiento de la postmodernidad replantea muchos de los postulados clásicos de la filosofía exigiendo nuevos análisis y reflexiones." (Mejía, p. 9)

En este sentido, se plantea la realización de un análisis de dependencia entre el desarrollo y el fenómeno educativo, en donde la realidad pedagógica y didáctica conforman el lugar de formación de los hábitos, los conocimientos, los saberes, los valores, en otras palabras, favorecen al ser humano a acercarse a su cultura para alcanzar aprendizajes que apoyen su desarrollo social por medio de la reivindicación de sus saberes culturales.

2 *Tomado como: estudio de un fenómeno social a lo largo de diversas fases históricas, atendiendo a su desarrollo histórico y la sucesión cronológica de los hechos relevantes a lo largo del tiempo. Diccionario de la lengua española (22ª edición), Real Academia Española, 2001.*

5. Planetarización y educación

Las relaciones de progreso de la planetarización con la educación se abordan, teniendo presente la ciencia y el conocimiento como principios de los fenómenos educativo y pedagógico, los cuales son fundamentales en la dinámica del desarrollo y la constitución de espacios educativos con visión pedagógica integradora de las dimensiones de desarrollo humano y el contexto social y cultural.

Se toma en consideración que la planetarización hace énfasis en los sistemas sociales y culturales para determinar los procesos económicos y políticos; estos planteamientos deben ser adaptados a las condiciones desde una cosmovisión que tenga en cuenta la dinámica social en cuanto a difusión de ideas y valores culturales en las sociedades para lograr que los sistemas de valores, de creencias, y los patrones de identidad sean aspectos claves en la reconstrucción de sociedad.

Por su parte se reconoce que la educación, la pedagogía y la didáctica han contribuido en la comprensión y búsqueda de soluciones de los problemas de las dinámicas de desarrollo que han atravesado la historia del mundo, sobre todo, en las instituciones educativas; por lo cual, estudiar sus particularidades y relaciones es en este momento una condición necesaria, para construir propuestas de solución a los problemas que surgen.

Ubicar el análisis al nivel de la relación del desarrollo con el fenómeno educativo, proporciona la oportunidad para situarse en el mundo de las acciones, de las relaciones, en la realidad pedagógica y didáctica; es estar en el lugar donde se forman los hábitos, los saberes, los valores, en otras palabras es permitir al ser humano acercarse a su cultura para alcanzar aprendizajes que favorezcan su desarrollo social.

También es propio reconocer que la enseñanza y el aprendizaje como principios de la pedagogía, posibilitan al estudiante a interactuar consigo mismo, con su mundo y con el de los demás, accediendo a experiencias y prácticas mediante procesos que vinculan los intereses de los estudiantes, sus capacidades y las aspiraciones de la sociedad

En este escenario, se necesita con urgencia que las instituciones educativas hagan uso de la autonomía que les brinda la Ley y asuman el liderazgo desde los propósitos para las que fueron creadas, es decir desde la academia para establecer o restablecer marcos de acción en cuanto a políticas y estrategias educativas y pedagógicas, en las que se represente los ideales del ser humano y de las sociedades en coherencia con las tendencias de la

educación en los distintos niveles, fomentando así, el desarrollo personal y comunitario en los entornos de impacto.

6. La Educación como Paradigma complejo

Es necesario comprender en si el concepto de complejidad por esta razón se cita a Morín (1996, p. 22) en donde él determina como *"complejo":* "a aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse en una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple. Dicho de otro modo, lo complejo no puede resumirse en el término complejidad, retrotraerse a una ley de complejidad, reducirse a la idea de complejidad."

El pensamiento complejo, en estas circunstancias descritas, se constituye en un modo alternativo que invita a pensar y sentir como principio para actuar en la dirección de asumir los cambios y las transformaciones que nos presenta las dinámicas del mundo desde la cosmovisión. Por lo cual, la educación vista de forma holística, implica apropiarse de una manera de pensar desde la complejidad, pertenecer al mundo de la acción social, siendo esta, la base fundamental de la constitución de sociedad y en el surgimiento de las ciencias y del conocimiento. Según Merino (1995. p. 9) "el surgimiento de diferentes paradigmas en las ciencias sociales sigue una tendencia particular, por la misma diversidad del fenómeno social, por lo cambiante de su naturaleza, por la complejidad de los fenómenos". Se acepta la complejidad del fenómeno social y la del fenómeno educativo porque la acción social no puede ser estudiada por un solo enfoque.

De hecho, "el fenómeno cultural como explorador y difusor de los significados de las sociedades, tiene que ser vinculado porque constituye un enfoque educativo global y reformador de la práctica educativa, ya que facilita los procesos de interacción e intercambio culturales" (Saenz, 2006, p. 872), para conformar entre todos la acción pedagógica como base principal para regir una acción educativa con orientación a la formación de ciudadanos de este mundo, en el que existen realidades inocultables como la globalización, pero que se prepara para ingresar a un mundo con noción de planetarización.

En este escenario, el propósito es ubicar espacios de diálogo problematizador de las realidades de la educación y la pedagogía en un mundo globalizado, en el que reina la incertidumbre en los subsistemas (escuela, comunidad, familia, persona), pero que existen propuestas ideológicas que nos pueden servir de apoyo para adaptar nuestros deseos e ideales de formación de ciudadanos y reconstrucción de sociedad. En este sentido y de

acuerdo con Yehudi Menuhin (2013): “Reconciliar al mundo es demasiado ambicioso, pero al menos se puede formar a los niños para ser respetuosos hacia las diferencias, que son lo único que nos permite aprender. Si todos fuéramos iguales, no podríamos ofrecernos nada unos a otros. Por eso no debemos temernos, tener miedo nos vuelve enemigos. Nos ha de empujar a la necesidad de realizar nuestros sueños, que constituye el porqué de la vida. No deberíamos estar gobernados por el miedo a cumplir nuestras pesadillas”

7. Espacios educativos y ecosistemas pedagógicos

Se tiene claro que la dimensión cultural y la dimensión tecnológica determinan el comportamiento de una sociedad desde el punto de vista de la cosmovisión, por esto se debe tener especial consideración con la dimensión cultural para evitar que los avances tecnológicos la sigan aislando, que es lo que precisamente fomenta la globalización. Esta situación es la que se debe abordar mediante procesos educativos y pedagógicos que brinden la continuidad del desarrollo de las civilizaciones, precisamente sobre este tema Morín (1999), realizó un interesante trabajo para la UNESCO donde expresa:

> “En esta evolución hacia los cambios fundamentales de nuestros estilos de vida y nuestros comportamientos, la educación –en su sentido más amplio – juega un papel preponderante. La educación es la “fuerza del futuro”, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracterizan nuestro mundo.”(1999. P. 7).

Por estas razones, se plantea una educación desde las formas y desarrollos de la organización de los seres vivos, en las que se busca superar los problemas de individualismo, segmentación, dominación y otros, mediante acciones que concentren su atención en el desarrollo del ser humano y en el desarrollo de su entorno, es decir en la integración de los múltiple componentes de un “ecosistema: concepto ecológico holístico e integrativo que combina los organismos vivos y el ambiente físico de un sistema”, como lo denominará el biólogo Alemán Ernest Haeckel en 1869.

Esto, implica una red de relaciones de significación consigo mismo, con el otro y con lo otro, lo cual se asimila a la denominación de Tansley (1947,

p. 35) que propuso el concepto de "ecosistema" refiriéndose a "todo el sistema (en el sentido físico) incluyendo no solamente el complejo de organismos, sino también el complejo total de los factores físicos que forman lo que llamamos el medio del bioma. A pesar que los organismos podrían ser nuestro interés principal, no los podemos desligar de su ambiente espacial, con los que forman un solo sistema físico"

"El niño aprende interaccionando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de los coetáneos, en este sentido participa en la construcción de su yo y en la construcción de los otros" (Malaguzzi, 2001, p. 58), esta situación conlleva a validar la interpretación que se le ha concedido a los espacios educativos (escuelas, universidades y otros) como ecosistemas sociales humanos, dado que en ellos coexisten componentes de tipo orgánico e inorgánico y el desarrollo a través de la vida involucra procesos cada vez más complejos, que derivan de las características de las personas y del ambiente.

Además, en estos espacios se construyen significados por su peculiaridad de ser ecosistema social y cultural, constituyéndose en ambientes favorecedores para el desarrollo e intercambio de significados críticos en los alumnos, concluyendo que el paradigma ecológico resalta por igual todos los elementos del ecosistema. Los distintos puntos que integran la dinámica escolar (tanto personales como materiales) forman un todo, es decir, que tanto los espacios educativos (considerados espacios ecológicos de construcción de experiencias) como la pedagogía (considerada la ciencia que aborda el saber educar) son ecosistemas, esto implica que la complejidad está dada en su condición de sistemas que requieren para su accionar el contacto interrelacional con los otros componentes con los que cohabitan.

8. Ecosistemas pedagógicos: alternativa educativa para la era planetaria.

Cuando se piensa en el futuro, de inmediato se piensa en las incertidumbres que genera enfrentar los retos del mundo, pero también las incertidumbres que se tienen en el mundo del presente y el del pasado. Con esta reflexión se busca sensibilizar sobre la necesidad de transformar el pensamiento individual y la conciencia colectiva, en torno a plantear una educación que observe de forma holística e integral el mundo "hasta tal punto es así que el primer objetivo de la educación consiste en hacernos conscientes de la realidad de nuestros semejantes" (Savater, 1997, p. 34), y además conscientes de la realidad del resto de los componentes del mundo.

Lo anterior muestra como el mundo evoluciona cuando se hace uso de la conciencia, es decir que el ser humano busca conocerse y conocer, para poder aportar a la construcción de escenarios más viables, en cuanto a participación "democrática, equidad y justicia social, paz y armonía, con nuestro entorno…debemos asegurarnos que la noción de "durabilidad" sea la base de nuestra manera de vivir, de dirigir nuestras naciones y nuestras comunidades y de interactuar a escala global." (Morín, 1999, p.7).

La educación es la que presenta estas posibilidades, pero vista como instrumento de apoyo en la transformación del "pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracteriza nuestro mundo" (Morín, 1999, p.7), con lo cual se pone en práctica nuevas posibilidades de acción y de reacción de la educación a las situaciones que se deparen a futuro, procurando reformular las políticas educativas para que realmente garanticen respuestas pertinentes a los problemas que aquejan a las sociedades.

Finalmente se presentan dos posiciones ideológicas: una mirada de múltiples relaciones entre lo global y lo local como proyecto transdisciplinario que afirma que "Hay siete saberes «fundamentales» que la educación del futuro debería tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción alguna, ni rechazo según los usos y las reglas propias de cada sociedad y de cada cultura" (Morín, 1999, p. 7); y otra mirada que presenta siete retos de la educación colombiana que seleccionó Carlos Eduardo Vasco, "basados en la propuesta de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo de 1994 "Colombia: Al filo de la oportunidad" y que coincide con el documento de planeación nacional Visión Colombia 2019" (2006.p. 22-27).

La presentación de las dos propuestas se hace en forma sucinta, narrando lo principal de cada una, con el propósito de que el lector comprenda las objetivos que persiguen y que posibilidades de transformación educativa brindan para enfrentar los retos de este mundo globalizado y las posibilidades de allegar un mundo planetarizado. El planteamiento que Morín (1999, p. 21) hace desde la UNESCO se apoya en que "la condición humana no sólo es provisional, sino que destapa profundos misterios concernientes al Universo, a la Vida, al nacimiento del Ser Humano. Aquí se abre un indecidible en el cual intervienen las opciones filosóficas y las creencias religiosas a través de culturas y civilizaciones."

Al igual, "las cegueras del conocimiento: error y la ilusión, conocimientos que no se preocupan en absoluto por hacer conocer lo que es conocer, de la naturaleza del conocimiento como necesidad primera que serviría de preparación para afrontar riesgos permanentes de error y de ilusión", (Mo-

rín, 1999, p. 5) en donde se reconoce la necesidad de introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano.

Para continuar con "los principios de un conocimiento pertinente" (Morín, 1999, p. 14) a partir de los que se promueva un conocimiento capaz de abordar problemas globales y fundamentales que sirvan de apoyo al surgimiento de conocimientos que aborden problemas parciales y locales. Evitando así, conocimientos fragmentados, y beneficiar el desarrollo de la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar la concepción de los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos; y poder reintegrar a través de la educación al ser humano como unidad compleja vista desde lo biológico, lo físico, lo psicológico, lo cultural, lo social y lo histórico, organizando una unión indisoluble con la diversidad de todo lo que es humano para "Enseñar la condición humana" (Morín, 1999, p. 21).

A la par, se debe "Enseñar la identidad terrenal" (Morín, 1999, p. 29), es decir el destino planetario del género humano, la identidad terrenal como uno de los propósitos fundamentales de la educación, en donde se enseñe la historia de la era planetaria del siglo XVI, en la que los continentes se volvieron intersolidarios, pero también opresores y dominadores; prácticas que aún se mantienen señalando la crisis planetaria en la que viven todos los humanos en la comunidad de destino.

"Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas…pero de la misma manera nos han revelado, en el siglo XX, innumerables incertidumbres" (Morín, 1999, p. 2) por lo que la educación debería enseñar a Enfrentar las incertidumbres" (Morín, 1999, p. 39), es decir los riesgos, lo inesperado, lo incierto, el carácter desconocido de la condición humana para preparar nuestras mentes y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones obtenidas en el camino. En esta aventura educativa es condición necesaria "enseñar la comprensión" (Morín, 1999, p. 47) como medio y fin de la comunicación humana, ya que está ausente de la enseñanza actual en todos los niveles educativos para alcanzar la comprensión del ser humano en relaciones de alteridad y salir de esos estados bárbaros de incomprensión que son los que ocasionan múltiples enfrentamientos.

Para "comprender la incomprensión es necesario estudiar sus raíces, sus modalidades y efectos, es decir los síntomas y causas de los problemas inhumanos de desprecios racistas y de xenofobia con lo que se construyen bases más sólidas para la educación por la paz y a una educación "antropo – ética", es decir "la ética del género humano" (Morín, 1999, p. 54), en la relación "Individuo – sociedad – especie", para tomar conciencia de

que el ser humano tiene al mismo tiempo autonomías individuales, participaciones comunitarias y de una sociedad, y que hace parte de la especie humana; con lo que se logra las dos finalidades ético – políticas del nuevo milenio: establecer relación de control mutuo entre sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la humanidad como comunidad planetarias, en cuanto a esto Kant dice que "La finitud geográfica de nuestra tierra impone a sus habitantes un principio de hospitalidad universal, reconociendo al otro el derecho de no ser tratado como enemigo."

> "Así, individuo <-> sociedad <-> especie son no solamente inseparables sino coproductores el uno del otro. Cada uno de estos términos es a la vez medio y fin de los otros. No se puede absolutizar a ninguno y hacer de uno solo el fin supremo de la tríada; ésta es en sí misma, de manera rotativa, su propio fin. Estos elementos no se podrían comprender de manera disociada: toda concepción del género humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia a la especie humana. En medio de esta tríada compleja emerge la conciencia." (Morín, 1999, p. 54).

Hasta aquí estos son los aportes de Morín (1999) en cuanto a los saberes del individuo, como se puede observar este autor presenta un planteamiento lo suficientemente claro y profundo sobre los aspectos que a su buen juicio constituyen los puntos clave que se deben abordar para orientar el fenómeno de la globalización de una forma conveniente al desarrollo sustentable de lo social, lo económico y lo ambiental, es decir las dimensiones fundamentales para acercarnos a un mundo planetarizado.

Ahora se presenta la propuesta de Vasco (2006, p. 22), la cual se realiza con base en los planteamientos de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo de 1994 "Colombia: Al filo de la oportunidad" y que coincide con el documento de planeación nacional "Visión Colombia 2019", en la cual presenta siete retos que él considera "míticos", de los muchos que tiene la educación colombiana:

"Se plantean unos retos que requieren de inversión, de tiempo, de investigación y de desarrollo, de asesorías, de formación continuada y detección y fomento de nuevas iniciativas" (Vasco, 2006, p. 27) para enfrentar las situaciones que en materia de educación en el siglo XXI nos convoca:

Se parte por la necesidad de "ambientar la educación en la cultura colombiana", pero en la cultura política y económica que por tradición

la educación no es considerada como una inversión pública rentable, en términos como se expresa el tipo de Estado capitalista de nuestro país, ya que depende de unas políticas impuestas por los organismos monetarios internacionales que fijan geopolíticas de acuerdo a unas estrategias de orden mundial en el sentido de ofrecer continuidad a la educación que forma mano de obra calificada a las fábricas o al desempeño de tareas.

Se busca "articular la cobertura con la calidad", pero en términos de ampliar cobertura con inversión adicional para las necesidades que surgen, es decir en designar los maestros necesarios y brindarles una remuneración digna, ampliar los colegios y mantenerlos en condiciones óptimas de higiene y preservación, conceder los recursos suficientes para apoyo a los procesos de gestión, capacitación de la planta administrativa y docente, aspectos que son de fundamental importancia para garantizar la calidad de la educación.

La apuesta por la calidad fue "pasar de la enseñanza y la evaluación por logros y objetivos específicos a la enseñanza y a la evaluación por competencias", en donde se establecieron estándares básicos de competencias y aplicación de pruebas masivas que pretendieron medir competencias, pero en un marco teórico de competencias que enseñen para el desarrollo por competencias comunicativas y laborales certificables, y constituir las formas de evaluar, también por competencias. Sin embargo se debe partir por capacitar a los maestros en formación por competencias, siendo conscientes que estos maestros no fueron educados de esa manera.

Se debe "articular la excelencia con la equidad" con el propósito de brindar educación de excelencia a todos con equidad y evitar caer en el supuesto de "educación muy pobre para los muy pobres" y mejor entrar en procesos de estándares de calidad, hacer pruebas masivas y acordar planes de mejoramiento con los colegios que obtienen bajos puntajes en esas pruebas. No se puede continuar con los estándares y planes de mejoramiento que queden en documentos escritos, sin estar acompañados de planes de apoyo que incluyan mantenimiento y reparación de los bienes muebles e inmuebles; sin formación continuada y permanente de maestros, sin investigación y sin asesoría externa no puede exigirse el cumplimiento de esos planes de mejoramiento.

Es necesario "conciliar el pluralismo y el amoralismo posmoderno con la enseñanza de la convivencia, la ética, la moral, la democracia y la ciudadanía, y con la enseñanza de la religión", para formar en el desarrollo por competencias ciudadanas en todas las horas dedicadas al tema y en todas

las demás áreas, no solo ciencias sociales, filosofía y educación religiosa, pues son temáticas transversales a la formación.

Se debe "conciliar la necesidad de altos niveles de educación en la matemáticas, las ciencias naturales y las tecnologías con la creciente apatía de los y las jóvenes respecto a estas áreas", brindando espacios y tiempos suficientes para evitar el "suicidio colectivo desde el punto de vista demográfico: el aburrir, humillar y desterrar del paraíso matemático y de los paraísos científicos a los y las jóvenes que no logran buenos rendimientos en sus áreas, estamos reduciendo el número de aspirantes a estudios avanzados en esas mismas áreas e impidiendo que se amplíe el apoyo ciudadano a ellas y a quienes quieran estudiarlas.

El último reto que propone Vasco (2006, p. 27) es la "articulación entre los distintos niveles y ramas de la educación"; es decir asumir un reto múltiple, la transición de la educación secundaria y media con la superior y con el trabajo y empleo: la primera es la articulación del grado cero o de transición con el grado primero de básica primaria; la segunda es la articulación de la básica primaria con la básica secundaria, en la que confluyen estudiantes de un sinnúmero de escuelas primarias de diversos niveles académicos, En muchos de esos colegios, la única manera de disminuir la deserción en el grado sexto sería la de rediseñar completamente los programas del primer semestre de ese grado para lograr una especie de nivelación en competencias de lenguaje, matemáticas y ciencias. Y el reto mayor es la articulación de la básica secundaria y la media con la superior o universitaria y con el mundo del trabajo y el empleo, en donde existe, además de un problema constitucional, al no quedar como derecho fundamental la educación media, sino solo la básica, y las dificultades que genera las relaciones de educación, trabajo y empleo.

Se plantea una reorientación de la enseñanza media, técnica y tecnológica, del SENA y de las instituciones postbásicas, postmedias y universitarias hacia la preparación de los jóvenes para formar empresa, para trabajar independientemente, para moverse con solvencia de un trabajo a otro y de un empleo a otro o sin empleo alguno. Esta reorientación es imprescindible si se quiere bajar el desempleo en una economía dependiente, globalizada y neoliberalizada.

En resumen, Vasco (2006) afirma que es necesario un tiempo largo y un esfuerzo sostenido y orientado en las transformaciones económicas y sociales, apoyadas por un amplio esfuerzo mediático, que se proponga la inculturación del trabajo técnico y tecnológico y de las carreras técnicas y tecnológicas en la cultura colombiana, de manera que se vaya logrando una

ampliación del número de empleos y de empresas pequeñas y medianas en estas áreas y que vaya subiendo la remuneración relativa de los técnicos y tecnólogos hasta que iguale o supere a la de los proletarizados médicos, abogados y profesores universitarios. Sin ese esfuerzo sostenido de la inculturación de las áreas, carreras y empresas técnicas y tecnológicas, nuestro país irá involucionando hacia una economía de servicios y no habrá alternativas productivas de alta tecnología que permita algún día sustituir los cultivos de productos que no benefician el consumo y detener la llamada fuga de cerebros.

Por estas razones, en la educación se debe promover una curiosidad intelectual y pasión ética mediante diálogos estimulados del pensamiento social para desarrollar formas complejas de pensar la experiencia humana en las que la capacidad de asombro tiene cabida como movilizadora de aventuras intelectuales, en este sentido y según Lipman (1991, p. 50): "Se reconoce que los niños desde edad muy temprana y cuando empieza su educación formal en los jardines de infancia son muy vivos, curiosos, imaginativos e interrogativos. Durante un tiempo retienen estos maravillosos rasgos. Pero gradualmente van declinando hasta convertirse en sujetos pasivos."

Del mismo modo Lipman (1991) se pregunta "¿Cómo podemos explicarnos que la potencia intelectual de la infancia no se extinga en las circunstancias adversas del cuidado familiar mientras que sea frecuente su agotamiento en las planificadas condiciones escolares del aula?" (1991, pp. 50). Sería prudente reflexionar respecto a lo que el niño espera de la escuela, lo que la sociedad espera del niño, lo que debe hacer la escuela por la sociedad y la función que debe cumplir el maestro en este entramado complejo de acciones y relaciones, el cual debe ser comprendido con amplitud en todas sus dimensiones.

Tal vez "lo que todos esperan es un sucedáneo"[3] de hogar y familia, un ambiente que estimule el pensamiento y el habla, que le permita al niño ser natural, al maestro ser natural y convivir en un ambiente natural, alejándose de la tradición escolar totalmente estructurada que marginaliza y coarta la autonomía de ser y proceder, tanto del maestro como del niño porque ambos se enfrascan en una misma realidad que se ha construido y que se ha enseñado para estar en ella y no en otra.

3 *En el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española se referencia como del latín succedaneus, sucesor, sustituto. Vigésima segunda edición. 2013. http://lema.rae.es/drae/?val=suced%C3%A1neo*

En procura de soluciones, la comunidad académica debe decididamente consagrarse a la investigación con el propósito de ahondar en las problemáticas y así perfeccionar una relación interdependiente de la investigación con el fenómeno educativo, que como es bien sabido, en las instituciones educativas se encuentra en una etapa de transición, dadas las falencias formativas en metodología de la investigación y la poca o nula exigencia de esta en los procesos de abordaje de las problemática.

Existen grandes avances en materia de investigación en educación entre los que se encuentra la "necesidad de relacionar el mundo de la enseñanza y el aprendizaje con el mundo de la ecología"[4] para profundizar en la comprensión de las realidades complejas de organización del ser humano y de su sociedad.

Se hace claridad que el hombre no podía haber llegado a ser lo que es, sin el contacto relacional con otros componentes del entorno, con los que ha acompañado su proceso evolutivo sintiendo, captando, comprendiendo e interpretando que está rodeado de más elementos constitutivos que se requieren entre sí.

Teniendo en cuenta estas razones, se toma como base de estudio el contexto educativo, en el que se puede comprender la existencia de cuatro componentes fundamentales que engloban el tema de los ambientes en los que se lleva a cabo el proceso enseñanza y el de aprendizaje, buscando hacer una observación a profundidad del fenómeno en este contexto determinado.

Las condiciones, las concepciones, las relaciones y las prácticas constituyen en sí mismas e interrelacionadas, realidades que se tienen que observar en los tiempos contemporáneos, ya que se ha comprendido que en el ámbito educativo, no solo se transmiten conocimientos sino que también se vive y convive, por lo que desde allí es que se debe visualizar el nuevo escenario educativo y pedagógico, desde el eje de la construcción de valores que "es el fundamento de toda socialización humana, porque abre un espacio para el otro o la otra como es, y desde allí disfrutar su compañía, en la creación del mundo común que es la sociedad". (Maturana, 1999, p. 16).

Se espera que este análisis reflexivo sirva para inducir el repensar de los procesos formativos como posibilidad de transformación del quehacer de la educación, de la pedagogía, y de la didáctica, para que contribuyan

4 *Tomada en términos que propone el biólogo alemán Ernst Haeckel en 1869: la cual se ocupa del estudio científico de las interrelaciones entre los organismos y sus ambientes, vinculando los factores físicos y biológicos que influyen en estas relaciones y son influidos por ellas.*

en la reconstrucción de la sociedad, de la economía y del ambiente en que se habita, en otras palabras, el tema de la planetarización debe comenzar a rondar las mentes de las personas, en especial de los trabajadores de la educación para orientar el pensamiento y la acción en los ámbitos escolares a la realización de prácticas pedagógicas ecosistémicas de legitimación del desarrollo humano y de los contextos socioculturales.

Específicamente, se requiere que los ambientes educativos sean considerados como escenarios de complejidad, dadas las relaciones sistémicas de interdependencia de la pedagogía, la didáctica y el currículo que se llevan a cabo en el accionar formativo de las nuevas generaciones.

Además, en nuestro país, en especial, se hace urgente que se establezcan planteamientos que apoyen el posconflicto, en el sentido de reconstrucción de las comunidades en estado de vulnerabilidad, hechos que se han sentido en la escuela, ocasionando cuestionamientos sobre los procesos que allí se realizan, respecto al aporte en la formación de ciudadanos, el cual es uno de sus propósitos principales como institución que presta un servicio social.

Literatura citada

Beck, U. (1998). ¿Qué es la Globalización?; Barcelona: Paidós.

Blair, T. (1998). La Tercera Vía. En: El Nacional. Domingo, 4 de octubre. Caracas, Venezuela.

Brunner, J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos, estrategias. Seminario sobre prospectiva de la educación en la región de América Latina y el Caribe, UNESCO, Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto del 2000.

Castells, M. (1999). Globalización, Identidad y Estado en América Latina; Santiago de Chile: PNUD.

Held, D. (2002). “La globalización tras el 11 de septiembre”. En: Pánico en la globalización. Bogotá, DC. Fundación para la investigación y la cultura.

Levinas, E. (1993). El tiempo y el otro. Editorial Paidós Ibérica. España.

Levitt, T, (1983). The Globalization of Markets, Harvard Business Review. The United States of América.

Lipman, M. (1991). Pensamiento complejo y educación. Ediciones de la torre, título original ingles publicado por Cambridge University Press. Thinking in education.

MacLuhan, M. (1964). Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano. Barcelona. Paidós.

Malaguzzi, L. (2001). La educación Infantil en Reggio Emilia, Octaedro, Barcelona.

Maturana, H. (1999). Transformación en la convivencia. Chile: Dolmen ediciones.

Mejía, M. Educación(es) en la(s) Globalización(es): Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Expedición Pedagógica Nacional. Planeta Paz. Recuperado el 5 de septiembre de 2013 de:

http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/EducacionenlasGlobalizaciones.pdf

Merino, C. 1995. Metodología cualitativa de la investigación psicosocial, UNAM – CISE, España.

Morín, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Traducción de Mercedes Vallejo Gómez, de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, Colombia, con la contribución de Nelson Vallejo Gómez y Fracoise Girard.

Morin, E. (1999). UNESCO. 1999. Prólogo de los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París – Francia.

Morín, E. (1996) Introducción al pensamiento complejo. Gedisa Editorial.

Nussbaum, M. (2010) Sin fines de lucro. Katz Editores. Buenos Aires.

Nussbaum, M. (2011) La crisis silenciosa. Revista Signo y Pensamiento. Redalyc.org, vol. XXX, núm. 58, enero-junio.

Sáenz A. R. (2006). La educación intercultural. Revista de Educación, 339 (2006).

Savater, F. (1997) el valor de educar. Editorial Ariel, S.A. Barcelona.

Tansley, A. (1947) The early history of modern plant ecology in Britain. Journal of Ecology.

Vasco, C. (2006). Siete retos de la educación colombiana. Revista Magisterio. N°. 21. Junio – julio. 2006.

Wallerstein, I. (2005) Análisis de sistemas mundo. Siglo XXI editores, S.A. Edición en español. Madrid, España.

Infografía

Fundación YehudiMenuhin (2013) España:

http://www.fundacionmenuhin.org/fundacion1.html (2013)

http://lema.rae.es/drae/?val=reflexi%C3%B3n (2013)

http://lema.rae.es/drae/?val=suced%C3%A1neo (2013)

Tiempos conectados, cómo se vive en la escuela la experiencia de la innovación educativa con uso de las TIC, en el contexto de la política educativa colombiana

Jesús Salvador Moncada Cerón[1]

Lo importante no es la mera experiencia, sino cómo se vive la experiencia. Tomar conciencia de la propia manera de pensar y de actuar, tanto por parte del profesorado como del alumnado.

Introducción

Una perspectiva acorde a la importancia de sustentar los aspectos del desarrollo, de la gestión y de la calidad educativa es fundamental para responder a las demandas de una sociedad encaminada a un crecimiento real. Sin eludir la relevancia de favorecer una formación integral de las

1 *Ph.D. en educación. Docente e investigador Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Integrante del grupo de investigación en pedagogía y humanidades RELIGIO. jsmoncada1@yahoo.com.mx.*

personas, la tríada desarrollo – gestión – calidad educativa orienta la determinación de generar una política afín a los requerimientos de una sociedad más humana, más comprometida con el bienestar colectivo, respetuosa de las libertades, abierta a la complejidad del entorno, partícipe de las bondades de incorporar en su dinámica de vida a las nuevas tecnologías. Hasta el momento, diversos discursos han señalado el profundo reto de trabajar de un modo innovador. Si bien la tecnología no es la panacea transformadora, constituye un instrumento eficaz para propiciar equidad, amplitud de oportunidades educativas, democratización del conocimiento, internacionalización educativa y modos de comunicación más rápidos y eficientes.

El punto de partida es explorar cómo ha sido el trayecto de la ciencia, la tecnología y la innovación en el espectro iberoamericano y cuáles son los retos que en estos ámbitos debe afrontar la región. En este contexto, en Colombia se han desplegado normativas específicas para colocarnos a nivel discursivo y en los hechos, como uno de los países líderes en América Latina, respecto al nuevo paradigma global.

La educación de calidad, no sólo implica la exaltación de la competitividad, sino un compromiso de hacer más eficientes los procesos educativos para impactar en el bienestar de las comunidades, ya sí solucionar con eficacia y responsabilidad las problemáticas sociales, generar avances que mejoren las condiciones de vida de todos los sectores de la población, sobre todo, los más vulnerables. La calidad es completamente afín al desarrollo, al avance y a la promesa de una sociedad más equilibrada y equitativa.

De esta manera, se presentan las acciones referentes a la educación de calidad, la innovación y el uso de las TIC que en el contexto de la política educativa colombiana se han realizado, por medio de las estrategias planteadas en la "Revolución Educativa" y en el Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014; es evidente que la emergencia de las TIC ha movido, desde sus cimientos, a la sociedad de nuestros días, y hoy son un sustento fundamental para la creación de una nueva cultura, la que apuntala el conocimiento como principal fuente de desarrollo.

El camino hacia la innovación, vía la educación de calidad y el uso de las TIC, es un trayecto sin retorno. Nuestra realidad global impone retos en todos los órdenes a los ciudadanos del mundo. Los procesos regionales son relevantes, pero siempre en función de cubrir la necesidad humana de generar una mejor calidad de vida para las generaciones presentes y futuras. Colombia avanza en la ruta de reorganizar su normatividad para dar cabida a los requerimientos de los nuevos tiempos.

1. Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo iberoamericano

En las sociedades de nuestros días, un factor de desarrollo económico y social muy relevante es la capacidad de generar conocimiento científico y tecnológico, el cual constituye una fuente de riqueza acorde a los requerimientos de lo que se ha denominado *sociedad del conocimiento* y *economía del conocimiento*. El acceso a una nueva forma de concebir el entorno es un proceso insoslayable para toda sociedad que se encamine al crecimiento. En esa dinámica, el conocimiento es un valor que se incorpora a los productos y a los servicios para hacerlos más eficientes y prósperos. Una adecuada gestión del cambio tecnológico y su aplicación a las prácticas cotidianas del quehacer productivo, académico, alimentario, el enfocado a la salud y la explotación sustentable de los recursos naturales, son claves para acceder a un verdadero desarrollo.

En el escenario Iberoamericano resulta imperativo explorar su capacidad científica y tecnológica con objetivos de crecimiento y para afrontar las crisis económicas que se han hecho presentes en la realidad global de nuestros días. La perspectiva debe definirse a largo plazo y en esa óptica se precisa fortalecer a las instituciones educativas para formar especialistas del más alto nivel, así como modalidades de información científica y tecnológica, vincular la academia con la industria, apoyar la innovación en los jóvenes emprendedores y favorecer las libertades, la creatividad, la racionalidad y el compromiso social.

El impulso innovador es un baluarte al orientar políticas públicas en ciencia y tecnología. Esa dinámica también se asocia a la tarea de modificar aspectos organizacionales, financieros y comerciales que impacten, junto con lo científico y tecnológico, el desempeño exitoso del proceso productivo. En esencia, **la innovación es "la base de la economía del conocimiento y es también uno de los motores de la globalización"** (OEI, 2012:11). El reto en Iberoamérica es realizar políticas tendientes a la innovación, así como producir conocimiento científico y tecnológico de calidad que pueda incorporarse a entidades sociales. Para encontrar un cauce de crecimiento se requiere el concurso de investigadores, tecnólogos, gestores, empresarios, gobierno, instituciones educativas y otros actores implicados en el proceso de desarrollo. Esto supone transformar mentalidades anquilosadas para dar paso a la flexibilidad y a la adaptación, ante el ritmo vertiginoso de los cambios.

No obstante su pertinencia y las oportunidades que representa la innovación, desde una visión crítica, se podría considerar que la revolución tecnológica es arriesgada, y cabe apuntar hasta qué punto su apología y

desempeño han motivado la exclusión y el deterioro ambiental. Llama la atención que la emergencia de un nuevo modelo de desarrollo, impulsado por las TIC, coincida con situaciones que han lastimado la calidad de vida de las personas, como son el calentamiento global, la violencia, la inseguridad, el desempleo, los conflictos étnicos y entre naciones. En nuestros países toca mirar el aspecto crítico de la nueva realidad, y en consonancia con las necesidades sociales, cabe formular un esquema acorde a la exigencia de la innovación, pero comprometido con el bienestar de la región. Las claves se sintetizan en la articulación de alianzas internacionales, alentar la solidaridad, el desarrollo sustentable y la preservación de la identidad cultural.

Desde la profundidad del pensamiento latinoamericanista de los años sesenta y setenta del siglo XX, que buscaba la reivindicación del potencial de la región, se consideró que la ciencia y la tecnología tendrían un papel protagónico en el avance social, a pesar de provenir del llamado Primer Mundo. Aunque con una perspectiva crítica, se vislumbró el acceso a la ciencia como un proceso que habría de transformar a las sociedades Tercermundistas, al constituirse un esquema de vida más equitativo.

Sin embargo, después de un periodo en el que se impulsaron modelos desarrollistas basados en la sustitución de importaciones, los países de América Latina, a la luz de reiteradas crisis económicas y políticas, tuvieron que cuestionar sus estrategias económicas, y se avanzó en la creación de alternativas basadas en la desincorporación gubernamental de entidades paraestatales. Esto afectó sectores estratégicos, como el académico, el científico y el tecnológico. En los albores del siglo XXI, a causa del dinamismo global, la región ha optado por generar políticas que apuntalen la ciencia y la tecnología. La inversión en esos rubros y en la educación superior se ha incrementado en casi todos los países iberoamericanos. Muchos de ellos empiezan a formular y aplicar políticas que estimulan la innovación. También la ciencia y la tecnología son motivo de cooperación internacional, la cual ha fortalecido las relaciones entre los países de la región, y de ellos con el resto del mundo. Hoy se impulsa la creación de espacios comunes que tengan como propósito estimular la educación superior, la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación (OEI, 2012).

Las universidades de Iberoamérica y la ciencia

Para entender el esquema formativo de la educación superior en nuestra región, cabe acudir a los antecedentes de su creación. Su origen fue europeo, vinculado fuertemente a la Iglesia católica, en la Edad Media. Las primeras universidades fueron las de Bolonia, París y Oxford. Sobre las

razones de su origen, una teoría sostiene que las universidades mencionadas resultaron de su relación con las instituciones educativas del mundo árabe oriental, de la civilización bizantina y de los monasterios de la Alta Edad Media. Otra, la teoría del intelecto, sustenta que "su aparición fue motivada por el interés en el conocimiento, lo que propició el establecimiento de un foro para el libre desarrollo intelectual. Finalmente, la teoría social considera que las universidades surgieron como una nueva forma de comunidad en donde las personas vivían, trabajaban y estudiaban juntas" (Moncada, 2007:35). El modelo de la Universidad de Salamanca, más vinculado al conocimiento científico fue trasplantado a México y Perú, pero la propuesta ofrecida por la Universidad de Alcalá se generalizó en las colonias americanas, y su sesgo fue teológico. Durante el siglo XIX, en América Latina, la aparición de las universidades estuvo ligada a los procesos de establecimiento de las nuevas repúblicas. Era necesario educar a la elite política y económica, y en ese marco se ampliaron las posibilidades de establecer las instituciones universitarias. En América Latina la reforma universitaria comenzó al inicio del siglo XX. Moncada (2007:43) señala que "la llamada Reforma de Córdoba fue como una impetuosa vorágine de ideas y acontecimientos y de cuyo seno emergieron los más diversos e inesperados efectos…las directrices y ecos de aquel movimiento se extendieron a las otras instituciones universitarias argentinas, trascendiendo incluso las fronteras de ese país, hasta convertirse en una verdadera causa latinoamericana, cuyas manifestaciones aparecieron sucesivamente en Perú (1919), Chile (1929), Colombia (1922), Cuba (1923), Paraguay (1927), México (1931)…." La Reforma impactó la identidad de la universidad iberoamericana, la que forjó su identidad en torno a la docencia, la investigación y la extensión. En las últimas décadas, las universidades han tratado de redefinir sus objetivos en el contexto del advenimiento tecnológico. Los procesos de innovación han otorgado a las universidades un papel relevante como productoras de un conocimiento de trascendencia social. Sin embargo, aún es lenta la tarea de forjar en plenitud un ideal de universidad identificada con la ciencia a través de la investigación y la docencia, con un compromiso que la vincule con las demandas sociales.

Retos para el desarrollo iberoamericano

La polarización social en los países de nuestra región es una condición en la que coexiste una riqueza inescrupulosa con la más honda marginación, particularmente en América Latina. Sin embargo, se avizora un avance macroeconómico de algunos países que pudiera sustentar un crecimiento equilibrado. Los problemas de la pobreza, no obstante, persisten, y es tiempo de virar hacia las verdaderas fuentes de desarrollo, que no

dependan estrictamente de la exportación de materias primas. Se impone la necesidad de afrontar desafíos en los ámbitos económicos, sociales, políticos, educativos y culturales, además de estructurar una adecuada y asertiva actuación en el plano internacional. Entre los más importantes desafío se encuentran (OEI, 2012):

- Desarrollo productivo
- Equidad distributiva
- Cohesión, ciudadanía y participación
- Cooperación y construcción de espacios internacionales
- Madurez científica y tecnológica
- Educación de calidad y con amplia cobertura

Estos retos deben visualizarse de modo estratégico, en el largo plazo, de modo responsable y profundo, con el respaldo del conocimiento científico y tecnológico para resolver problemáticas de ingente solución.

Desarrollo productivo

Los países iberoamericanos enfrentan el reto de modificar su esquema de exportación, el que históricamente se ha limitado al ámbito de las materias primas. El equilibrio relativo de algunos países de la región, los que han manifestado mayor estabilidad macroeconómica, no ha implicado necesariamente un cambio en la tradicional tónica de exportaciones. Esto supone un riesgo motivado por las fluctuaciones intempestivas en los precios de los bienes primarios, sobre todo a la luz de las nuevas crisis económicas que asolan a naciones desarrolladas. Por esta razón, ya en la segunda década del siglo XXI, es necesario explotar el caudal que ofrece el conocimiento generado regionalmente para exportar productos de índole tecnológica, así como aprovechar los excedentes derivados del ingreso sostenido de divisas que ha favorecido a varios de nuestros países para reestructurar las modalidades de desarrollo productivo. En principio es fundamental orientar políticas económicas que fomenten la innovación de las empresas, a través de la creación de conocimiento científico, lograr su transferencia, facilitar el acceso a fuentes de información tecnológicas y formar recursos humanos altamente capacitados. Su sustento sería el desarrollo de un programa de ciencia y tecnología que propicie un nuevo dinamismo en la economía regional.

Equidad distributiva

La inequidad ha sido una situación característica en la región, y los esfuerzos por revertirla se ha convertido en un proceso inacabado, pletórico de buenas intenciones por parte de los distintos gobiernos, pero pobremente abordado con la expectativa de trascenderlo. La brecha social es profunda y son millones los que carecen de un acceso real y efectivo a bienes materiales, culturales, servicios básicos y otros de orden primario para subsistir con dignidad. El problema es histórico y aún no se han construido formas viables para combatir la pobreza, que en ocasiones es pobreza extrema. Esto ha sido resultado de un proceso modernizador que ha alimentado monopolios a costa de la miseria de muchos, quienes viven pauperización y desigualdad. El acceso a las nuevas tecnologías con su potencia de desarrollo puede convertirse en una fórmula, que si bien puede ampliar la brecha, en el mejor de los casos puede constituirse en un factor que aminore las diferencias. Para ello, es imperativo disponer de políticas que tengan esta dirección. Según datos de la OIT, más de doscientos millones de habitantes de Iberoamérica son pobres y más de ochenta millones son indigentes. Es clara la disonancia entre los anhelos democratizadores y las demandas sociales, y en ese escenario, urge considerar la inclusión como un factor elemental para propiciar un auténtico crecimiento. A pesar de ser un asunto en esencia político, la inequidad distributiva puede analizarse a partir de la ciencia social, la que permita comprender la envergadura del problema, los mecanismos y relaciones de poder implicados y el consecuente planteamiento de acciones y estrategias para resolver la problemática.

Cohesión, ciudadanía y participación

La cohesión social es un concepto que se refiere no sólo la importancia de cubrir los requerimientos básicos de la población, sino que amplía su margen de acción para incorporar la cobertura de otros bienes de carácter político y cultural. En estos rubros se encuentran el acceso a la educación de calidad, a servicios eficientes de salud, a oportunidades de recreación deportiva y artística, fundamentalmente. El desenvolvimiento de políticas en torno a la cohesión debe visualizar una óptica de largo plazo, con el propósito de asegurar acuerdos encaminados a impulsar proyectos de beneficio colectivo. En el logro de este objetivo, los ciudadanos se convierten en protagonistas, lo que implica la actuación de la comunidad dentro de marcos institucionales y normativos. La ciudadanía ha de asumir derechos y deberes social en el camino de la democracia, inscrita en un régimen político que garantice libertades, el acceso plural al gobierno, transparencia informativa y participación (OEI, 2012). La participación ciudadana también

ha de ser sensible respecto a los beneficios derivados del mundo científico, y sus conocimientos acerca del ámbito empresarial, gubernamental y de las organizaciones sociales, le han de dar el marco para integrarse críticamente a la evolución presente y futura de la humanidad. "Información y participación responsables son dos rasgos esenciales de la ciudadanía y de la cohesión social (OEI, 2012:22)

Cooperación y construcción de espacios internacionales

La tarea de generar desarrollo y equidad debe establecer su base en la construcción de espacios internacionales para la cooperación que incida en esa tarea. A pesar de no ser una labor simple, resulta prioritaria. Si bien la región cuenta, en el plano industrial con empresas de clase mundial en sectores como la biotecnología, el petróleo, la aeronáutica y la agroindustria. El problema es que son empresas que no proyectan su caudal de conocimiento e innovación al resto del entramado productivo (OEI, 2012). Otro gran problemática es la enorme heterogeneidad en cuanto a las características de los países de la región. Ella no actúa como un complejo sólido sino dispar, lo cual constituye una limitación para el desarrollo y la cohesión social en la región. No obstante, la cooperación iberoamericana en el campo de la ciencia y la tecnología debe generar un proceso horizontal para involucrar a los países de la región con mayor pobreza y menos oportunidades. El reto es necesario, pues en América Latina, por geografía, compartimos problemas comunes, como el estudio de algunas enfermedades, crimen organizado, migración, delincuencia juvenil, niños de la calle, transporte y uso de energía. Es clara la necesidad de impulsar un programa iberoamericano de ciencia y tecnología integrador de los sistemas nacionales y de la cooperación iberoamericana en su globalidad para crear, difundir y aplicar los conocimientos con la meta específica de lograr cohesión social y desenvolvimiento ciudadano.

Madurez científica y tecnológica

Por lo desarrollado hasta el momento, es preciso destacar que ningún país es autosuficiente en ciencia y tecnología, por ello emerge la importancia de plantear una sólida red de cooperación internacional. Se parte de identificar necesidades locales. Esto supone hacer uso de los conocimientos que resuelvan esa necesidad. La dinámica consiste en diseñar una política científica que estimule a los centros de innovación y desarrollo, con el propósito de abordar los retos estratégicos de cada país, tanto en el rubro económico como en el social. El rol de las instituciones educativas, en particular las universidades, es crucial para avanzar en el trayecto de apuntalar la importancia de la ciencia y la tecnología. **"Una sociedad innovadora**

es aquella en la cual la búsqueda de nuevas soluciones más eficientes comienza en la base misma de la organización social" (OEI, 2012: 29).

Educación de calidad y con amplia cobertura

"Cuenta Platón que cuando se aproximaba el juicio que habría de condenar a Sócrates a beber la cicuta, un grupo de sus amigos ofreció un banquete en su honor. Allí se habló de la amistad, la lealtad y el riesgo de la condena a muerte que los amigos veían aproximarse sobre el maestro. Como la indignación ante la tragedia fuese tomando ribetes de sedición, Sócrates argumentó sobre la virtud como respeto y acatamiento del orden jurídico de la ciudad. Concluida esta conversación, se disolvió la escena y Sócrates dejó a sus amigos con los últimos comentarios sobre la importancia del tema. De regreso al centro de Atenas, se detuvo en la escuela del geómetra Teodoro con la intención de valorar qué tan consecuente era la educación de los niños en una ciudad que, a pesar del ejercicio democrático general, se veía amenazada por los sectarismos y la intolerancia. Luego de los saludos correspondientes, le propuso al maestro de geometría que se sentara con él para que juntos examinaran las nociones de ciencia que se impartían en la escuela. Teodoro consideró que Sócrates debería dialogar con los niños sobre los temas que él considerase claves y acordaron que así sería. Todo el resto del día y parte de la noche se empleó en la conversación entre el filósofo y el joven Teeteto acerca de la noción de ciencia que este último proponía y podía defender con su mejor conocimiento y argumentación, en correspondencia con las enseñanzas de la escuela. Hasta donde se puede asumir responsablemente, este fue el primer acto de evaluación de calidad de la educación" Torres (2000:3).

El acceso a una educación de calidad es un derecho a tono con el requerimiento de fortalecer la ciudadanía. Sin embargo, sus alcances no sólo se acogen a la necesidad ciudadana o de cohesión social, sino a la de un impacto en el desarrollo productivo, al vincular asertivamente la escuela con el medio laboral. La mejora de la calidad y la ampliación de su acceso es una asignatura pendiente en Iberoamérica. Los problemas más generalizados en los distintos países de la región son, de acuerdo con la OEI (2012), la debilidad de los gobiernos para intervenir, los desequilibrios entre la educación pública y privada, la exclusión y la deserción. Además, la escuela enfrenta desafíos respecto a su identidad y función social, así como los derivados de una relación que permita transitar de modo apropiado de la educación media a la superior. A ello se aúnan los problemas de formación y actualización docente, los de autoridad pedagógica, la desarticulación entre el currículo académico y las necesidades del mercado, y el precario conocimiento de las culturas juveniles. Otro conflicto importante es la ca-

rencia de una infraestructura adecuada y de equipo, en varios países de la región. Específicamente, los mayores retos formativos se observan desde los niveles educativos básicos y medios, donde las evaluaciones internacionales de la OCDE precisan que los bajos estándares de comprensión matemática y lectora de los alumnos latinoamericanos limitan su inserción plena a la vida académica, social y laboral como ciudadanos.

2. Colombia y su política nacional de ciencia, tecnología e innovación

La necesidad de incorporar una propuesta orientada a la innovación ha emergido en la región iberoamericana, en consonancia con la pauta marcada por los países desarrollados, como parte del nuevo planteamiento de una sociedad que valora fundamentalmente el desarrollo y aplicación del conocimiento.

Para puntualizar el lugar que ocupa nuestro país en los ámbitos de la ciencia y la tecnología, de cuyo cauce deriva la nueva cultura basada en el conocimiento, resulta útil observar la realidad de la región.

Además de España y Portugal, los países más desarrollados de la región - aunque hoy en día con fuertes crisis económicas -, las naciones de mayor crecimiento en el rubro tecnológico son Brasil, México y Argentina. También destacan Chile, Cuba, y con un desempeño mediano Colombia y Venezuela.

Con base en datos de la *Science Citation Index* (citado por el Documento de la OEI, 2012), en 2009 se registraron 34 mil 243 artículos de Brasil, 9 mil 778 de México, 7 mil 739 de Argentina ,4 mil 952 de Chile, 2 mil 386 de Colombia y, en orden decreciente Venezuela, Cuba, Perú y Uruguay. América Latina en conjunto pasó de participar en el catálogo del SCI, de 5.9 por ciento en el 2000, al 8.2 por ciento en 2009.

Respecto a la inversión en innovación y desarrollo, los países de Iberoamérica erogaron en los años más recientes, montos superiores a los de los países de Europa, Estados Unidos y Canadá, aunque por debajo de algunas naciones asiáticas. Sin embargo, las actuales crisis europeas han impactado a las naciones de la región iberoamericana, lo que sin duda se reflejará en las estadísticas del 2013 en adelante. Por el momento, España y Brasil han reducido su inversión en innovación y desarrollo.

Si bien estos datos parecieran alentadores, lo cierto es que la proporción del PIB que Iberoamérica otorga a ciencia y tecnología es muy baja. En 2009, su gasto fue de .86% (.69% en América Latina), mientras, que Europa alcanzó el 2.05 %, en Estados Unidos el 3.04%, en Japón el 3.96, e Israel

el 4.28% En valores absolutos, América Latina aporta el 2.4% de la inversión mundial en I+D, Estados Unidos y Canadá el 37.5%, la Unión Europea el 32.1%, y Asia el 25% (OEI, 2012).

La inversión nacional en Actividades de Ciencia, Tecnología e Innovación (ACTI) en porcentaje del PIB, del 2000 al 2010 tuvo un comportamiento cíclico, pero ascendente. En el 2010 representó el 0.4 % del PIB, aunque la expectativa era el 1%. De los 2.150.331 millones de pesos (1.127.709 miles de dólares) utilizados para en 2010 para la financiación de actividades de ciencia, tecnología e innovación, el 56.01% provino de recursos públicos, el 39.26% de recursos privados, y el 4.73 % de recursos internacionales (Quintero, 2012).

Por otra parte, en los últimos años se han consolidado ciertos sistemas institucionales que se sustentan en apuntalar la innovación, la ciencia y la tecnología, de tal suerte que han crecido organismos de coordinación interministerial. Con ello se ha pretendido articular a los organismos de formulación de políticas en ciencia y tecnología y otros ministerios vinculados a esa labor. Destacan el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), de México; el Gabinete Científico – Tecnológico (GACTEC), de Argentina; el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CCT), en Brasil; el Comité Interministerial para la Innovación, en Chile, y el **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CNCyT),** en Colombia, que dirige el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología. El campo de acción y de influencia de cada uno de estos organismos es diverso, pero constituye un avance en el proceso de otorgar un peso significativo a la ciencia y a la tecnología en la región.

3. El uso de las Tecnologías de Información y de Comunicación (TIC) y la Educación virtual

3.1. Contexto internacional

La educación, como principal baluarte de las sociedades, contribuye, a partir de la calidad de su práctica, al desarrollo humano y a dar viabilidad a la existencia misma de cualquier entidad grupal. La emergencia de una sociedad orientada hacia la gestión del conocimiento, y que es característica del siglo XXI, define a la educación como fuente de producción y riqueza. Ello supone la generación, conservación, intercambio y transferencia de conocimientos y su permanente transformación (Silvio, 2012).

La renovación constante del conocimiento constituye una exigencia de proporcionar mayor rapidez y fluidez de los procesos educativos, en

consonancia con las necesidades del entorno y, en el nivel universitario, con los requerimientos laborales.

Con el advenimiento avasallador de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se han revolucionado muchos procesos del quehacer humano, y la educación formal ha recibido un particular impacto. La idealizada perspectiva de propiciar una educación más libre, autónoma, democrática, incluyente, centrada en el aprendizaje y constructiva, es factible si se introducen de manera asertiva y apropiada las bondades de las TIC.

Al priorizar la dinámica de un aprendizaje vanguardista, el usuario de la tecnología diversifica sus fuentes de información y conocimiento. Por ello, la virtualidad se convierte en una modalidad que responde al paradigma de la innovación. Con la expectativa de asumir el control de su aprendizaje se lograría de manera óptima satisfacer más efectivamente las necesidades específicas de cada usuario.

En su versión más actual, la educación se plantea virtual y a distancia. En ella, la interacción de los actores del proceso ha de permitir una comunicación asincrónica que rompa las barreras de espacio y tiempo.

Las experiencias en esta modalidad son mundialmente recientes. En Estados Unidos, las universidades pioneras fueron, a finales de los años ochenta del siglo XX, la Universidad de Phoenix y el Instituto Tecnológico de New Jersey. La gran diferencia entre el desarrollo de los medios tecnológicos en los países del Norte y los que se encuentran en desarrollo, se ha centrado en la disponibilidad y el acceso de estos medios que ha tenido el grueso de su población.

El Departamento de Educación de los Estados Unidos, en su Plan Nacional de Educación en TIC (NETP) plantea la importancia de *implementar un modelo de investigación y desarrollo (I&D) en educación que se fundamente en escalar las mejores prácticas y las más innovadoras en el uso de las TIC, a la enseñanza y el aprendizaje. De esta manera se busca transferir a la educación las innovaciones tecnológicas existentes y emergentes, apoyando la I&D para el trabajo a través de organizaciones como la Fundación Nacional para la Ciencia y creando una nueva organización que tenga a su cargo el manejo de los mayores retos en I&D en el campo de confluencia del aprendizaje de las ciencias, la tecnología y la educación.*

El NEPT incide sobre cinco ámbitos:

Aprendizaje: Se fundamenta en cómo aprender, cuándo y qué se necesita saber. Se proporciona tecnología de punta para posibilitar que todos los estudiantes, sin distinciones y en equidad, accedan a un aprendizaje personalizado, continuo y a lo largo de la vida.

Evaluación: Se apuntala la necesidad de incorporar nuevas y mejores maneras de diagnosticar fortalezas y debilidades durante el aprendizaje. El propósito es fortalecer el desempeño del alumno y vincular entre sí a grupos de trabajo académico en la dinámica de diseñar, aplicar y utilizar una evaluación con base en las TIC.

Enseñanza: Apuesta por la interconexión total que provea a los docentes de datos y herramientas de análisis, así como permitirles el acceso a los recursos que les ayuden a actuar con base en los indicios ofrecidos por los datos.

Infraestructura: Incluye el recurso humano, políticas y modelos sostenibles para el mejoramiento continuo, además de conexión de banda ancha, servidores, software, sistemas de gestión y herramientas administrativas.

Productividad: Supone la aplicación de la tecnología para propiciar un aprendizaje personalizado y progresivo. También, con el uso de las TIC se pretende planear, dar seguimiento a los gastos y ejercer otras acciones administrativas con el propósito de hacer eficaz el desempeño financiero del sistema educativo.

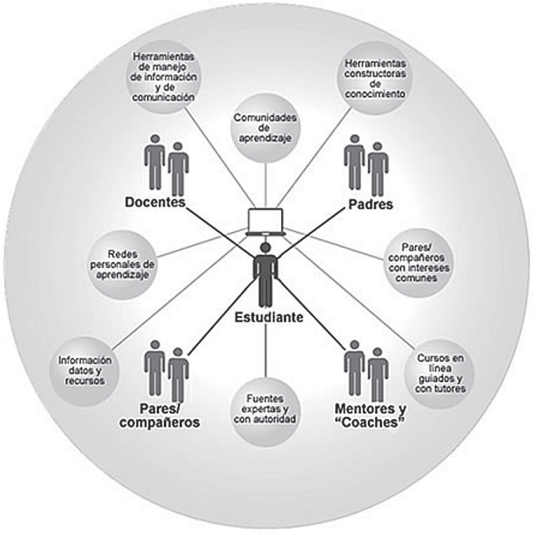


Ilustración 1. Modelo de Aprendizaje Potenciado por la Tecnología - NETP 2010

Además del Departamento de Educación de los Estados Unidos, otros organismos que han dado cuenta de la relevancia de incorporar en plenitud las TIC y la virtualidad son: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la UNESCO y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

En sus documentos *Sistemas Nacionales de Innovación* e *Innovación en la Economía del Conocimiento: Implicaciones para la Educación y los Sistemas de Aprendizaje*, la OCDE destaca que la fluidez y las sinergias que se generen entre tecnología e información, así como entre la educación y sus resultados investigativos, serán claves para crear un auténtico proceso innovador. Se sustenta que tradicionalmente no se ha dado una real transferencia del conocimiento adquirido hacia la solución efectiva de demandas sociales. Ante ello, propone que el conocimiento científico incorpore prácticas innovadoras y vanguardistas que impacten en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en esa dinámica, la investigación es crucial.

La OCDE también señala la importancia de que los docentes accedan plenamente al uso de redes y comunidades de aprendizaje. El estímulo a la labor docente, indica, es vital. Otro aspecto consiste en optimizar la relación entre unidades descentralizadas de innovación y un sistema global educativo, lo que hará posible desarrollar currículos y contenidos dinámicos y en evolución que rompan la inflexibilidad de ciertas directrices del control central. Finalmente, y de modo esencial, plantea que las TIC han de ser las herramientas que transformarán la educación y las formas convencionales de elaborar las tareas dentro de las instituciones.

Por otra parte, para la UNESCO, en su informe *Medición de las Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) en Educación*, la instrumentación de las TIC en el ámbito educativo ha sido una necesidad acompañada de un monitoreo sistemático del progreso alcanzado, mediante el planteamiento de indicadores confiables para formular políticas nacionales, susceptibles de ser comparadas con otras.

En un paso firme hacia la calidad educativa en donde se incorporen las TIC y la formación en ellas para los miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se producen contenidos altamente calificados y espacios de interacción e intercambio, será posible desarrollar competencias vitales para ser aplicadas en un mundo que demanda solucionar problemáticas sociales.

Para ello, la UNESCO considera como factor clave llevar a cabo procesos de evaluación en las etapas de implementación de programas y en sus resultados para identificar los recursos pedagógicos óptimos. Su perspecti-

va es considerar cómo evaluar del mejor modo la incorporación de tecnologías a los sistemas de aprendizaje y medir el impacto que esas tecnologías tienen en los estudiantes.

Esta organización ha propuesto la elaboración una amplia cantidad de indicadores comparables internacionalmente, diseñados para medir el uso de las TIC en la educación. Ha sido un trabajo técnico en el que se apuntalan el desarrollo de habilidades en telecolaboración, trabajo en equipo, diseño de actividades constructivistas basadas en las TIC, alfabetización digital, el uso de hardware y software, gestión tecnológica, habilidades pedagógicas en TIC y su integración en el currículo; manejo de la información, aprendizaje a lo largo de la vida, pensamiento analítico y creativo, entre otros.

Dentro de su marco conceptual y operacional para la integración de las TIC en educación, la UNESCO propone:

a. Metas clara y un entorno de política que apoye el uso de las TIC en educación con el respaldo de las autoridades nacionales;

b. Incentivos y/o apoyo a las instituciones educativas públicas y privadas (financiamiento gubernamental que incluya un presupuesto para el mantenimiento de los servicios, exenciones fiscales en la compra de equipamiento TIC destinado a establecimientos educativos, inversión o financiamiento de investigaciones sobre el desarrollo de las TIC para la adquisición de recursos tecnológicos;

c. Adaptación del currículo a la integración de las TIC y desarrollo o adquisición de software educativo digital estandarizado y de alta calidad.

d. Programas masivos de formación docente sobre la enseñanza de asignaturas relacionadas con las TIC o sobre el uso de estas tecnologías para enseñar otras asignaturas;

e. Legislación escolar flexible que permita planificar adecuadamente el acceso de alumnos y docentes a recursos TIC como apoyo a la aplicación del currículo.

f. Un sistema nacional de evaluación y monitoreo que permita una sistemática evaluación de los avances en eficiencia, así como la detección temprana de carencias, con el propósito de implementar políticas educativas más efectivas.

Por su lado, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) establece que el mayor reto para las autoridades educativas en el presente siglo es la implementación de proyectos de innovación educativa que tengan como principal objetivo impactar en la generación de habilidades y competencias

de los estudiantes respecto a un pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad e innovación, comunicación, colaboración y habilidades en el uso de las TIC.

En su modelo de intervención, el BID describe cinco ejes estructurales, los que han de trabajarse para desarrollar las capacidades necesarias que den viabilidad al proyecto:

- Infraestructura: Física, equipamiento, conectividad y soporte.
- Contenidos: Currículos TIC, Red educativa y digital, plataformas de aplicación y servicios.
- Recursos humanos: Formación docente, competencias TIC para uso educativo y apoyo pedagógico.
- Gestión: Administración, sistemas de información e involucramiento de la comunidad.
- Políticas: Planificación y presupuesto, comunicaciones, marco legal e incentivos.

Los procesos y productos planteados en este marco hacen posible apoyar el diseño, instrumentación y monitoreo de los proyectos específicos que incorporan el uso de las TIC con fines educativos.

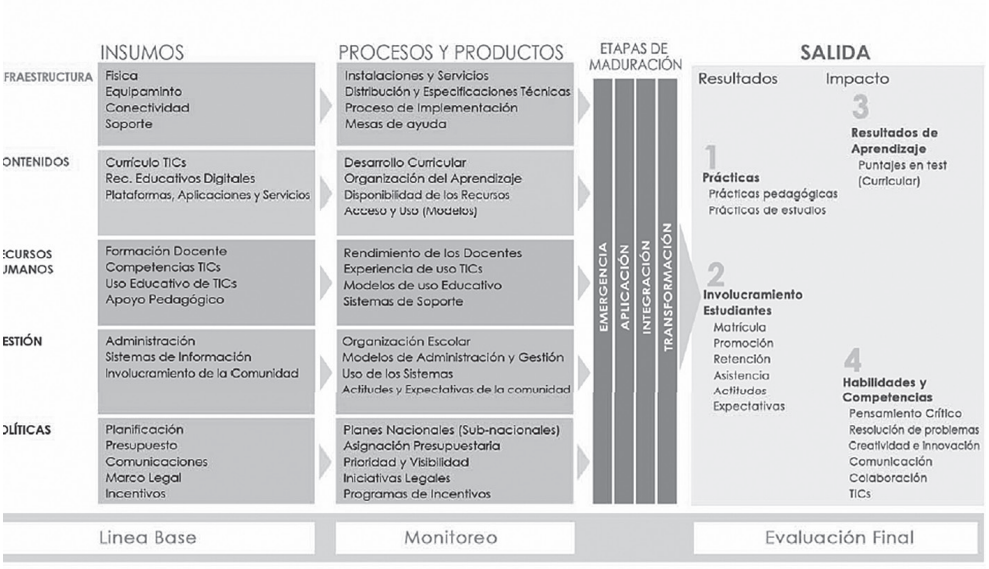


Ilustración 2. Marco Conceptual para el Diseño, Implementación Monitoreo y Evaluación de proyectos TIC en Educación - BID

En los grandes organismos internacionales que han orientado su quehacer en concordancia con la innovación, vía las TIC, en el sector educativo, hay coincidencias generales. Estas apuntan a las observaciones del nuevo paradigma que se está incorporando a la educación formal y que en esencia parte de las siguientes descripciones que justifican su inserción en el ámbito escolar para permitir:

a. Una mayor interactividad del alumno con su material educativo para hacer posible un aprendizaje más activo.

b. Propiciar la retroalimentación automática de manera personalizada, considerando las particularidades de cada alumno para evaluar su desempeño específico.

c. Aprovechar la capacidad de edición del material digital para construir nuevo conocimiento a partir de construir, reconstruir, reelaborar y depurar la información que parte de modelos preexistentes.

d. Trabajar con simulaciones computacionales para hacer comprensibles los contenidos educativos y tornarlos más concretos.

Asimismo, el empleo de recursos virtuales permite:

a. Facilita la investigación y el trabajo colaborativo.

b. Construye una infraestructura completamente nueva que al ser utilizada amplía las oportunidades de trabajo en cualquier momento, fuera de los rígidos horarios escolares.

c. Articula una relación más fluida y permanente entre los estudiantes y el conocimiento.

d. Abre oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

e. Crea comunidades de aprendizaje.

f. Ampliar las posibilidades de desarrollo profesional para los docentes.

g. Crear nuevos canales de comunicación entre la escuela y su comunidad.

La Unión Europea, por otro lado, propone en su visión Europa 2020 *(Estrategias de Crecimiento Europeo*, 2020, publicado en 2012) tres prioridades: Crecimiento inteligente, Crecimiento sostenible y Crecimiento integrador.

1. **Crecimiento inteligente**. Se propone optimizar la calidad de la educación y consolidar la investigación y la innovación en toda la Unión, para lo que se señala considerar las TIC como un medio que facilite el desarrollo de tales procesos, tomando en cuenta los cambios sociales presentes en el mundo. También destaca la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida, aumento en la cobertura y calidad en el nivel universitario, inversiones de billones de euros para evitar el rezago en Internet de alta velocidad, así como el incremento en el porcentaje del PIB y la inversión privada en los procesos de investigación y desarrollo, en gran medida, para el crecimiento de la presencia de las TIC. Sobre esta prioridad se señalan:

   a. *Unión por la innovación*, que permita el desempeño de tecnologías clave para configurar el futuro industrial de Europa, lo que implica usar estas tecnologías para que las personas mayores sean independientes y activas; posibilitar el uso eficaz de los recursos, y fortalecer los vínculos de la educación con la empresa. Se piensa, además, centrar el currículo en la creatividad, la innovación, la capacidad emprendedora, y estimular la excelencia y una especialización inteligente. El propósito general es garantizar la difusión de la tecnología en toda la Unión Europea.

   b. ***Juventud en movimiento**:* Refiere la movilidad de los estudiantes, la modernización de la educación superior y el reconocimiento del aprendizaje formal e informal, a partir del uso eficaz de los recursos y la calidad en la formación. Pretende promover programas de alfabetización digital, accesibilidad y desarrollo de contenidos digitales. Su sustento ha de vincularse en un marco jurídico en cada país de la Unión.

2. ***Crecimiento sostenible*:** Promover el cambio hacia una economía competitiva frente al desarrollo de nuevos procesos y tecnologías. Se consideran las "tecnologías verdes". Se propone incrementar el avance de redes inteligentes en la Unión, con la óptica de hacer un uso eficaz de los recursos.

3. ***Crecimiento integrador*:** Fomentar el empleo, mediante la mejora y actualización del sistema formativo y laboral, con la proyección de cohesionar a toda la Unión Europea al distribuir los recursos en toda la región. Si bien los problemas económicos que en la actualidad laceran a una parte importante de Europa, aún se prevé modernizar los mercados laborales y promover mejores cualificaciones que garanticen la adaptación de los países a las transformaciones sociales y culturales. También se procura incentivar el aprendizaje

permanente, la flexibilización de la educación y hacer interesante el acceso a la educación superior.

En Europa es emblemático el caso de Finlandia, un país que hasta hace poco se mantenía al margen del acelerado desarrollo del resto del continente. Actualmente figura en los primeros lugares del *ranking* de competitividad internacional del Foro Económico Mundial; es el país menos corrupto, según el índice anual de Transparencia Internacional; ha ocupado el primer lugar en los resultados de los exámenes internacionales PISA, que miden los conocimientos de estudiantes adolescentes en matemáticas, ciencias y lenguaje, y es el país con mayor número de investigadores científicos *per cápita* en el Índice de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas (Oppenheimer, 2010). En las últimas décadas, Finlandia invirtió ampliamente en la creación de un sistema educativo gratuito y en la investigación y desarrollo de nuevos productos, para pasar de ser un país de economía agraria a uno con una industria de tecnología avanzada. La clave para este país ha sido su apuesta por la educación básica. Asimismo, con la caída de la Unión Soviética, el principal mercado de exportación del país, Finlandia tuvo, desde la década de los ochenta, la necesidad de dedicarse de lleno a la tecnología, y destacó su política de otorgar amplios beneficios a la educación y a la investigación. Finlandia ha encontrado un modelo de desarrollo basado en el conocimiento.

Dentro de la región Asia Pacífico, se ubica Corea del Sur, que otorgó, en 2010, el 3.74% de su PIB en investigación y desarrollo. La siguiente tabla señala el nivel de inversión en este rubro, en varios países desarrollados.

	1991	1998	1999	2000	2001	2006	2007	2008	2009	2010
Finland	2,007	2,876	3,171	3,346	3,316	3,476	3,471	3,701	3,917	3,868
France	2,321	2,144	2,160	2,150	2,199	2,108	2,083	2,124	2,259	2,258
Germany	2,466	2,278	2,409	2,472	2,474	2,540	2,532	2,689	2,822	2,819
Japan	2,934	3,004	3,021	3,043	3,123	3,405	3,444	3,445	3,359	..
Korea	1,797	2,263	2,172	2,296	2,473	3,009	3,210	3,361	3,561	3,739
Netherlands	1,960	1,895	1,980	1,936	1,933	1,884	1,809	1,767	1,822	1,830
United Kingdom	2,027	1,758	1,823	1,814	1,790	1,747	1,779	1,774	1,854	1,772
United States	2,716	2,596	2,640	2,709	2,719	2,636	2,704	2,839	2,897	..

Tabla 1. Porcentaje del PIB invertido en Investigación y desarrollo por país. Basado en OECD, *Main Science and Technology Indicators*.

En las últimas dos décadas, Corea ha sido un referente internacional para los países en desarrollo. Su éxito se ha basado en el planteamiento de su *Master Plan*, el cual se fundamenta en la construcción de infraestructura tecnológica, energética y logística, la creación de plataformas electrónicas gubernamentales, la inversión en acciones de formación de recursos humanos en TIC, con perspectiva innovadora y el aprovechamiento transversal de las TIC. Así, en 2009, casi el 50% de los ingenieros graduados en Corea lo hizo bajo la modalidad de las TIC.

De acuerdo con lo que destaca Silvio (2012), Corea tiene un plan de desarrollo de recursos humanos que sustenta:

- El establecimiento de infraestructura de TIC para el desarrollo de recursos humanos.
- El incremento de la producción de recursos humanos de TIC por parte de las instituciones educativas regulares.
- La re-educación de la fuerza de trabajo en TIC.
- La oferta de educación en informática para toda la población de la nación.
- La estimación regular de prospectos basados en oferta y demanda.
- El mejoramiento de sistemas de certificación con aspectos de TIC.

Corea tiene la más alta cobertura de Internet de alta velocidad en todo el mundo, su gobierno ha apostado por la innovación y la formación del recurso humano, así como el impulso de normatividades regulatorias para el sector de telecomunicaciones para promover la competencia y la mejora del servicio y disminución de precios.

En la fase 3 del *Master Plan* (2006-2010) se estimó la necesidad de promover el uso avanzado de la información, su disponibilidad en cualquier momento y lugar para toda persona, la personalización de contenidos de aprendizaje y una primera fase de aprendizaje ubicuo y el uso de textos digitales en la escuela (Silvio, 2012).

Otro caso que ha llamado la atención de la comunidad internacional es el de la India. Su actual desarrollo tiene un antecedente añejo, en la época de Jawaharlal Nehru, primer ministro de India de 1947 a 1964, quien inició la revolución tecnológica del país. Nehru estaba comprometido obsesivamente con el desarrollo que podría proporcionar la educación. Esto dio paso a la creación de universidades tecnológicas bajo modelos de paí-

ses del Primer Mundo. La propuesta fue elitista, sin embargo el gobierno, desde esa época, pretendió generar un grupo de alumnos del más alto nivel profesional para desarrollar una amplia competitividad.

Al cabo de la primera década del siglo XXI, India tiene una enorme población de ingenieros, técnicos y científicos sumamente preparados y bilingües, quienes tienen el nivel suficiente para ofrecer sus servicios a una parte de competidores en Estados Unidos y en otros países desarrollados. Según funcionarios indios (Oppenheimer, 2010:130), "con base en las cifras de la población del país, el 25% de la población india con el más alto nivel de cociente intelectual era mayor que toda la población de Estados Unidos".

Además de lo realizado por el gobierno indio para invertir en universidades de primer nivel, el país está forjando una élite profesional de ingenieros y técnicos que estudian en Estados Unidos y en Europa. En 2009, la India tenía 103 mil jóvenes estudiando en universidades estadounidenses, según el Instituto Internacional de Educación de Estados Unidos (Oppenheimer, 2010).

Otro factor clave del éxito de la India, en su incursión en el mundo de la innovación, fue la creación de la Comisión Nacional del Conocimiento de la India, en el 2005, con el propósito de transformar a este país en una sociedad del conocimiento. Gracias a sus trabajos, la Comisión logró en 2008 quintuplicar el presupuesto nacional en educación, ciencia y tecnología. "En la economía de la información del siglo XXI, en que las exportaciones de software y otros productos del intelecto se cotizan mucho más que las materias primas, las políticas económicas estables, el gradualismo y un sistema educativo basado en la competencia habían ayudado a sacar de la pobreza a más de 100 millones de personas en la India y a elevar rápidamente los estándares de vida del país" (Oppenheimer, 2010:159).

Por su parte, las experiencias dentro de la sociedad global y su repercusión en la virtualidad educativa en América Latina se han inscrito básicamente en el ámbito de la educación superior. De acuerdo con el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), organismo de la UNESCO, en su proyecto sobre la educación superior y virtual en la región, desarrollado en 2002, se constató lo siguiente:

- Es escasa y limitada una amplia noción sobre las características de la educación superior virtual en la mayoría de nuestros países.
- No existen definiciones y criterios aceptados en común, así como de los indicadores y las acepciones operativas apropiadas para la reco-

lección de información sobre los programas de educación virtual y a distancia en América Latina.

- En nuestros países no se realizan estadísticas regulares sobre la educación virtual y se le sigue considerando como una modalidad alternativa y no como un nuevo enfoque que se ha de articular con la educación presencial.

El proyecto recolectó información de mil 74 instituciones de educación superior, públicas y privadas, es decir, el 16.5 % de las 6 mil 500 escuelas que existían hasta el año del estudio. Se detectaron 175 instituciones con programas en educación virtual, lo que representaba un 20.7% del total de las escuelas encuestadas, y el 2.7% del total de instituciones de educación superior en la región. También 1.3% del total de estudiantes de educación superior cursaban programas de educación virtual. Destacaron Brasil con 84 mil estudiantes y México con 30 mil.

Hasta el año 2002 era muy reciente la introducción plena de la modalidad virtual en la educación superior, por lo que el estudio del IESLAC aún encontró lagunas, cifras imprecisas y ambigüedades. Sin embargo, también destacó una actitud cada vez más sensible en torno a reconocer los valores de la virtualidad, así como un interés explícito por parte de la comunidad académica para realizar un esfuerzo para introducir, usar y generalizar la educación virtual y a distancia.

En la mayor parte de los casos, la introducción de los países de la región a la educación superior virtual parte más sólidamente desde 1999. Hoy en día la Web sustenta casi todos los programas de educación virtual a través de Internet y las Intranets. La red más antigua en la región es la Red Iberoamericana de Información Educativa (RIBIE), que apareció en 1989. Todavía sigue en marcha y hasta el 2002 reunía alrededor de 350 instituciones, principalmente de educación superior.

También son instancias comprometidas con la educación virtual y a distancia, la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), la Organización Virtual Educa, la Organización Universitaria Interamericana (OUI), el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD), la cual agrupa más de 200 instituciones de educación superior en la modalidad virtual. Es importante destacar, además, la Cátedra UNESCO sobre Educación a Distancia (CUED), sustentada en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España y la Cátedra UNESCO sobre e-Learning, de la Universidad Abierta de Cataluña. En estas dos últimas hay un permanente estudio sobre los avances de la educación virtual y a distancia, con la intervención de especialistas iberoamericanos para generar investi-

gación, acción, así como una reflexión rigurosa y amplia sobre los diversos tópicos de la virtualidad.

UNIVERSIA es otro organismo que hace aportaciones sustanciales al desarrollo de la cooperación interuniversitaria, y en particular de la educación virtual. Posee diez portales interconectados en igual número de países de Iberoamérica. Son más de 600 las instituciones participantes en UNIVERSIA. Esta entidad sobresale por su dinamismo como vehículo para la cooperación internacional.

El rezago que aún subsiste tiene diversos fundamentos. En primer término, la infraestructura informática y telemática de la región dista mucho de la existente en los países desarrollados. En efecto, la mayoría de las instituciones de la región posee acceso a Internet, tiene portales electrónicos e Intranets, sin embargo, esa infraestructura todavía es básicamente informativa, poco interactiva y escasa respecto a la cooperación.

Otro problema relacionado a la infraestructura es su alto costo, lo que limita amplias inversiones iniciales para acceder a la virtualización. A lo anterior, se suma la resistencia de los académicos y autoridades educativas para adoptar este nuevo paradigma de trabajo. En algunos sectores se manifiesta la oposición entre lo tradicional y lo que implica esforzarse para incorporar técnicas pedagógicas afines a las tecnologías digitales (Silvio, 2002).

De cualquier modo, se está generalizando la actitud de acoplarse a la nueva modalidad virtual. Las resistencias son técnicas, pedagógicas, económicas, organizativas y personales.

De acuerdo con los datos disponibles en 2002, las áreas de conocimiento más demandadas en la modalidad virtual eran: Administración (24.5%), Educación (20.3%), Ingeniería y Tecnología (16.3), Ciencias Sociales (12.5%), Economía (10%), y en menor grado las Ciencias Básicas (7%) y de la Salud (5%) (Silvio, 2002). Es interesante observar que estos datos reproducen las tendencias de solicitud académica en los esquemas presenciales. También destaca en la región el esfuerzo por introducir la virtualidad, al articularla de modo progresivo con modelos presenciales y a distancia. No obstante, hasta ese momento no existía alguna experiencia totalmente virtual (Silvio, 2002).

Poco más del 50% de las instituciones estudiadas había diseñado, construido y administrado su propia plataforma, aunque países como México y Puerto Rico utilizaban en buena medida plataformas comerciales, lo

cual, si bien es más costoso, hace más factible la interconexión con otras instituciones del orbe.

Por otra parte, en 2002 no existía aún un marco legal regulador de la virtualidad universitaria en casi la totalidad de los países de la región. Sólo Brasil y México habían establecido ciertas normativas respecto a la educación a distancia.

Respecto a los instrumentos de evaluación y acreditación, se ha avanzado considerablemente en la región, pero en las modalidades tradicionales. En 2002 todavía no existían indicadores, normas o criterios acreditadores para la educación virtual.

En suma, podrían establecerse las tendencias y los retos educativos, en particular, los vinculados a la virtualidad, del siguiente modo (Silvio, 2012).

- Se promueve la educación virtual en las prácticas pedagógicas, pero sin un apoyo claro de los recursos que ofrece la infraestructura y sin resolver el problema del acceso.
- Aún se mira la educación virtual como una herramienta auxiliar de la presencial. Sin embargo, se ha avanzado en considerar la educación virtual a distancia como parte integral del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Hay el acuerdo de realizar inversiones económicas para garantizar la virtualización progresiva de las instituciones educativas, si bien las limitaciones son muchas respecto a la adquisición de infraestructura informática y telemática. Es claro el consenso de ampliar el acceso de la población estudiantil y del profesorado a estas tecnologías, pero el paso no es tan rápido.
- Existe una gran carencia de información, a nivel regional, sobre la virtualidad educativa. No hay estadísticas totalmente confiables sobre el desarrollo de esta modalidad en las instituciones de educación superior. Al respecto, no hay políticas públicas claras sobre la virtualidad educativa.
- Por lo anterior, se impone la búsqueda de criterios y normas comunes para la recolección, clasificación y organización de datos sobre la educación virtual y la colecta de datos, informaciones y conocimientos en los portales académicos de la región. Este conocimiento será crucial para decidir sobre el planteamiento, la conducción y la

evaluación de planes, programas y proyectos en la educación virtual en los diferentes países de la región.

- Otro fenómeno relevante es la tendencia hacia la internacionalización del conocimiento en la educación superior, la que se desenvuelve con amplitud en la virtualidad y a distancia. Hay temores respecto a la internacionalización, la que se mira en ciertos sectores como una amenaza direccionada por los países desarrollados. No obstante, el reto es que en nuestra región se perfilen caminos propios de globalización e internacionalización, definir sus propios contenidos y prácticas, convenientes a sus requerimientos, y convenir en espacios de trabajo y colaboración que permitan a cada actor conservar su identidad. El mayor beneficio de la internacionalización habrá de ser observado como aquél que proporcione una educación más afín a los intereses globales, sobre todo, de generar una educación más humanista, de compromisos y responsabilidades internacionales. La vía de la virtualidad es un camino irreversible. Entender esto debe marcar los derroteros de la futura educación.

3.2. Contexto nacional

Diversas estrategias de uso y apropiación de TIC se han implementado a nivel nacional, este tema se abordará de manera más amplia en el siguiente apartado. El tema de la virtualidad tiene una doble perspectiva en el sector educativo, que actúa de forma dialéctica: la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de la calidad. En Colombia, como en otros países, el tema de la cobertura es el más recurrente. Los orígenes de la incorporación tecnológica en el rubro educativo estuvieron marcados por un interés básicamente comercial. La transnacionalización de la educación superior fue un factor que permitió la entrada y el manejo de capitales invertidos en la institución educativa con fines económicos.

Para entender el proceso que ha permitido el crecimiento de las instituciones educativas con fórmulas de virtualidad, cabe apuntar los profundos desafíos relacionados con el elitismo de las universidades, la concentración de la oferta educacional en pocas ciudades, la enseñanza tradicional y la escasa inversión en factores innovadores. Desde que apareció en 1580 la Universidad Santo Tomás de Aquino, el primer claustro universitario, fue poco el dinamismo por crear centros de educación superior, de tal suerte que en 1966 había apenas 25 instituciones públicas y 26 privadas, con 45 mil estudiantes y 2 mil 555 docentes de tiempo completo (Facundo, 2003).

En ese año, la Asociación de Universidades – ASCUN, con la asesoría de la Universidad de California, elaboró un plan que en efecto derivó en el

incremento de la matrícula, mayor porcentaje de egresados y la aparición de instituciones de capital privado. Sin embargo, el plan no impactó en la democratización educativa, en nuevos planteamientos pedagógicos y organizativos, ni en la necesidad de invertir en tecnología educativa.

Para el año 2003, a través de diversas normatividades de carácter legal, y ante el desarrollo del país, se contaba con 320 instituciones de educación superior (103 oficiales y 217 privadas). La estadística del año 2002 arrojó la cifra de 4 mil 201 programas de pregrado (mil 441 en instituciones oficiales y 2 mil 760 en privadas) y 2 mil 229 programas de posgrado (775 en instituciones públicas y mil 454 en privadas). No obstante su desarrollo, al inicio del siglo XXI en Colombia, presentaba serios desafíos respecto al crecimiento del sector de la educación superior (Facundo, 2003).

En el rubro de la educación a distancia, en el país se creó en 1982 la Universidad del Sur, actualmente denominada Universidad Abierta y a Distancia (UNAD). Si bien antes hubo otras experiencias aisladas, ésta se tipificó legalmente y fue la primera institución con el carácter de "abierta". Sin embargo, no tuvo muchos apoyos financieros, además de que su formato, aúun con variables, era en esencia tradicional. Socialmente no tuvo una verdadera aceptación, lo que se reflejó en su matrícula en 1997. En ese año constituía sólo el 10 por ciento de la población adscrita a la educación superior. En ese contexto hacen su arribo, a partir de demandas globales, las TIC, en un momento de incipiente desarrollo de la modalidad abierta.

Las nuevas condiciones de la sociedad del conocimiento exigían cubrir requisitos de infraestructura comunicativa, computacional y conectividad. Estos se plantearon desde ese momento como factores claves para emprender una educación a distancia y virtual. Para nuestro país, esas nuevas demandas se han tratado de asumir paulatinamente, pero el camino ha sido ríspido. En principio, para el uso de Internet era necesaria la conectividad telefónica, y a finales de los años noventa, Colombia tenía un promedio ligeramente superior a 11 líneas telefónicas por 100 habitantes. El problema se asumió, y en 1998 se formuló una política de comunicaciones sociales, y nació el programa COMPARTEL que en 1999 creó 6 mil 745 puntos de telefonía comunitaria, los cuales empezaron a dar servicio a 3 millones de personas.

El Internet llegó tempranamente a Colombia, en el tiempo de formulación de programas de educación virtual y a distancia. No obstante, sólo 500 mil colombianos tenían acceso a esa tecnología, es decir, un poco más del 1 por ciento de la población total del país. Las cifras, en efecto, se han incrementado a lo largo de los años, sin embargo, en el ámbito de la

educación superior el gran problema que persistía al inicio del nuevo siglo era la concentración de su uso en las ciudades más importantes del país, comenzando con Bogotá, cuyas instituciones de educación superior acaparaba el 51 por ciento. Seguían en proporciones mucho menores Antioquía, Valle, Atlántico y Santander. El trayecto por incorporar las TIC en la educación ha sido sinuoso, si bien los avances de los últimos años muestran mayor dinamismo y más compromiso por parte de las autoridades educativas para acceder al requerimiento de desarrollo que impone la nueva realidad global.

Los inicios de la educación a distancia/ virtual en nuestro país data de 1992, cuando el Instituto Tecnológico de Monterrey estableció un convenio con la Universidad de Bucaramanga, y posteriormente, en 1995, con la Red José Celestino Mutis. Los programas ofrecidos eran de Maestría y se difundía a través de clases satelitales producidas en México. También se impartieron cursos desde el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, desde la Universidad de Nova, desde la Universidad de Salamanca, UNED, la Universidad Abierta de Cataluña y la Universidad de Calgary, Canadá.

Esos esfuerzos fueron incipientes y, en realidad, se puede considerar que fue hasta 1998 cuando podría destacarse el inicio de la virtualidad en Colombia. Las experiencias más sólidas de la época fueron los programas virtuales en la Universidad Militar Nueva Granada, en la Universidad Católica del Norte (institución totalmente virtual); la Universidad Nacional, la Universidad de los Andes. En ese año, de acuerdo con una encuesta nacional, estableció que 25 instituciones realizaban programas académicos en la modalidad de educación a distancia/virtual. Existían 130 programas, 28 de pregrado, 18 de especialización y 84 de educación continuada (Facundo, 2003).

Para el 2003, la presencialidad era un componente importante de los programas a distancia/virtual. Sólo el 26 por ciento de los programas eran totalmente virtuales. En otro 26 por ciento hay un mínimo componente (10%) de presencialidad. También es importante destacar que los programas virtuales, hasta el 2002, no abarcaban los niveles de Maestría y Doctorado. En lo que toca al nivel de pregrado, en ese año la orientación académica de los programas virtuales era la siguiente: en ciencias básicas y naturales, el 7.14 por ciento; en ciencias agropecuarias, el 3.57 por ciento; en ciencias de la salud, el 3.57 por ciento, en ingenierías, el 14.29 por ciento; en economía, administración y contaduría el 32.14 por ciento; en derecho, filosofía, teología y ciencias sociales, el 14.29 por ciento, y en educación, el 25 por ciento (Facundo, 2003).

Al cabo de los años se ha avanzado en constituir programas virtuales de áreas estratégicas para el desarrollo, aun cuando a la luz de la segunda década del siglo XXI hay un gran potencial que ha de abordarse para consolidar los aspectos de la innovación en los sistemas escolarizados, y por supuesto en los virtuales, al grado de ampliar la cobertura y apuntalar los principios de la democracia y la equidad.

Proyecto e-Learning

La Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías del MEN, a través del Proyecto e-Learning, brinda acompañamiento a las Instituciones de Educación Superior-IES para la transformación de programas de educación a distancia en programas de modalidad virtual; y para la creación de programas académicos en todos los niveles de la educación superior. Las acciones de asistencia técnica a las IES se realizan en cuatro dimensiones, a saber: Organizacional, Comunicativa, Pedagógica y Tecnológica, mediante acompañamiento virtual y presencial, propiciando la transferencia y uso efectivo y eficiente de conocimiento, para que las instituciones logren ser autogestoras de procesos de calidad y puedan así contar con capacidad instalada para dar sostenibilidad a los programas ofrecidos en esta modalidad. El siguiente esquema muestra el proceso de virtualización de los programas:



Esquema del proceso de virtualización (Fuente: Ministerio de Educación Nacional)

4. Educación de calidad y uso de TIC en el contexto de la política educativa colombiana

El planteamiento de una política educativa nacional, sustentada en la calidad, genera una amplia reflexión en torno a los aspectos que dan sentido a tal postura. Uno de ellos, es el concepto de ***desarrollo***. El desarrollo ha sido interpretado de diferentes modos, de acuerdo con las circunstancias contextuales. En una versión reciente, se ha referido a la capacidad de generar un crecimiento que al derivarse del desenvolvimiento económico habría de impactar sobre todos los ámbitos del quehacer humano. Desde la perspectiva neoliberal que imperó en los años ochenta y noventa del siglo pasado, la apertura comercial y la movilización de los mercados fueron concebidas como las acciones que propiciarían el desarrollo. Lo cierto es que la corriente neoliberal amplió la polarización social, el enriquecimiento desmesurado de monopolios, desastres financieros, pobreza en naciones emergentes y una sobreexplotación de recursos naturales que han afectado la relación de los grupos humanos con la naturaleza.

Desde una óptica que ha intentado virar contracorriente a esa versión del desarrollo, en los últimos años se ha impuesto la necesidad de conceptualizarlo en la órbita del humanismo. De este modo, y con la visión de recuperar una filosofía más centrada en el bienestar de las personas y de los pueblos, el desarrollo es referenciado como un dinamismo impulsor de libertades individuales, de oportunidades para todos, de equidad, de garantía y respeto a los derechos humanos. Supone además una acción que contribuya a mejorar la relación con la naturaleza, a proteger a los grupos vulnerables y darles voz; a considerar a las personas en su individualidad como seres que pueden lograr una vinculación sana consigo mismos y con los demás. En esta acepción de desarrollo se incluyen los derechos ciudadanos, la calidad de vida, el bienestar individual que genere un bienestar integral y universal. También, en el orden cultural, específicamente en el educativo, el desarrollo ha de definir todo quehacer que contribuya a una formación que comprometa a los educandos con la responsabilidad de construir un mejor futuro para sus comunidades, así como resolver problemas acuciantes en torno a la pobreza y la desigualdad.

En el rubro educativo, el desarrollo que se pretende recrear interactúa con los diversos actores que han de favorecer el logro en la institución escolar. De los miembros de la comunidad educativa destaca el papel de la ***gestión***, cuyo objeto, según Botero (2007:22) es el "estudio de la organización del trabajo en el campo de la educación, por tanto, está influenciada por teorías de la administración, pero además, existen otras disciplinas que han permitido enriquecer el análisis, como son la adminis-

tración, la filosofía, las ciencias sociales, la psicología, la sociología y la antropología". La gestión educativa se define también como el conjunto de procesos, de toma de decisiones y desempeño de acciones que hagan posible la realización de las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación (Botero, 2007).

Un aspecto sobresaliente que apuntala el nivel de eficacia de la gestión para favorecer un verdadero desarrollo de la institución escolar que, en consecuencia, tenga una repercusión en su entorno, es el concepto de ***calidad***.

La caracterización de un nuevo orden económico afín a los procesos de modernización, propicia exigencias particulares para quienes han de incorporarse al quehacer productivo, y en esa dinámica se torna esencial la formación cualitativa del talento humano. El nivel de ese talento marca una brecha entre los grupos humanos desarrollados y los que no lo son. En los años más recientes se ha considerado el potencial científico y tecnológico como factor central para acceder a un proceso productivo en el que prima el conocimiento como la mayor fuerza dentro del engranaje del desarrollo y la innovación. Al entender que el conocimiento se genera, crece y transforma, se establece una proyección sustentada en la competitividad internacional que, a su vez, requiere de una formación de calidad. Por tanto, la gestión educativa abierta al mejoramiento de la calidad necesita desenvolverse de acuerdo con las demandas de la ciencia y la tecnología.

En la formación de calidad tienen un rol central los docentes. Por esa razón, la institución educativa, y en general las políticas educativas, han de formular programas de capacitación acordes a las demandas de calidad. El propósito es que a partir del desempeño docente se puedan formar alumnos capaces de entender su realidad en forma racional, crítica y autónoma (Botero, 2007).

Para Botero (2007:26), la "gestión educativa del siglo XXI deberá: trazar políticas de acción que cualifiquen a los trabajadores…reconvertir a aquellos preparados que desempeñen funciones ya obsoletas o saturadas de personal; y afrontar el problema de los egresados del sistema educativos que no encuentran empleo, que ocupan puestos de nivel inferior a sus capacidades o que emigran a países más desarrollados".

La gestión educativa además ha de contribuir a la preservación de la calidad educativa a través un eficiente sistema de evaluación. Otro aspecto relevante es proporcionar un papel prioritario a la investigación en las entidades de educación superior. De allí han de surgir los cuadros pro-

fesionales que tendrán que asumir su tarea con un alto estándar de calidad para beneficiar el medio laboral y el entorno social.

De acuerdo con lo señalado por la UNESCO, la calidad de la educación, en tanto derecho fundamental, ha de reunir las siguientes dimensiones: respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia.

La extensión ha de definirse en el panorama de la calidad para así contribuir al fortalecimiento de los vínculos empresa – universidad - Estado, una combinación necesaria para lograr el desarrollo. La extensión tendrá que ser "un canal de comunicación que permite: conocer las innovaciones producidas en los países más avanzados, establecer redes para realizar las mejores prácticas, transferir conocimientos, retroalimentar el proceso docente educativo, dinamizar la movilidad académica, fortalecer las prácticas empresariales, acercar los graduados con la academia, constituyéndose en carta de presentación ante el ámbito donde operan sus procesos educativos" (Botero, 2007:26).

4.1. Revolución Educativa, Programa nacional de uso de medios y nuevas tecnologías (2002 a 2010)

En el Plan Sectorial 2002-2006 La Revolución Educativa, se asume la calidad educativa como factor determinante para garantizar la competitividad del país, bajar los índices de pobreza y de desigualdad social. Se constata que la cobertura acelerada de la oferta educativa ha ido en detrimento de la calidad; por ello es vital que desde la medición que se hace de los saberes en educación básica por medio de los exámenes SABER, se vaya consolidando un crecimiento de la calidad de los aprendizajes; para garantizar la calidad en la educación superior se implementó el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, conformado por tres mecanismos: i) la acreditación voluntaria de programas e instituciones; ii) la definición de estándares mínimos de calidad; y iii) los exámenes de calidad de la educación superior – ECAES-.

Ante la necesidad de aumentar la cobertura con calidad y pertinencia, desde el año 2002 emergió la incorporación de las TIC en todos los niveles educativos, dentro del marco de la Revolución Educativa (Cáceres, 2011). Su propósito se orientó al encuentro de modos eficaces de estimular la producción de contenidos educativos digitales, formar profesores y directivos en el uso de las herramientas informáticas; fomentar la participación en redes y motivar la producción de programas virtuales.

El Programa Nacional de uso de medios y Nuevas Tecnologías surgió como un programa para responder a la demanda de introducir masivamente las TIC en el medio educativo. Entre 2002 y 2006, el programa contaba con tres ejes estratégicos: acceso a la infraestructura tecnológica, fortalecimiento de la capacidad de uso y apropiación y la gestión de contenidos. A partir de 2006 hasta 2010 y con el fin de realizar innovar el programa que articulara estrategias hacia el uso y apropiación de los MTIC en educación, se establecieron seis ejes estratégicos

- Uso y apropiación de medios y tecnologías de información y comunicación en educación
- Desarrollo profesional de directivos y docentes
- Gestión de contenidos educativos de calidad
- Gestión de infraestructura tecnológica
- Soporte y asistencia técnica
- Seguimiento, evaluación y monitoreo de resultados e impacto del programa

Uso y apropiación de medios y tecnologías de información y comunicación en educación. Este eje atendió las siguientes estrategias: fomento al uso innovador de MTIC e implementación de estrategias permitiendo la construcción de sentido para su uso efectivo. Dentro de este eje se creó la **Red Virtual de Tutores**, liderada por la Universidad Tecnológica de Pereira, en esta red se vincularon más de 2.700 tutores, los cuales abordaron temas de procesos de formación de tutores virtuales y facilitación en red, en grupos de interés y conferencias alrededor de temáticas comunes y relevantes a los AVA y los OVA.

En 2008, el MEN planteó la ***Ruta de Apropiación de TIC en el Desarrollo Profesional Docente*** para dar cauce a los procesos formativos en el uso de las TIC que habrían de desarrollar los docentes del país. La ruta fue descrita "con el fin de preparar a los docentes de forma estructurada, para enfrentarse al uso pedagógico de las TIC, participar en redes, comunidades virtuales y proyectos colaborativos, y sistematizar experiencias significativas con el uso de las TIC" (Ministerio de Educación Nacional, 2008). En el 2013, se genera el documento Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente el cual responde a la actualización demandada por el Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014, que apuntala los aspectos vinculados a la innovación. Este factor, aunado a los ejes pertinencia y calidad se for-

mulan en el ámbito de una nueva ruta para fortalecer la consolidación de la política educativa dentro del Plan Sectorial de Educación 2010 – 2014.

El docente tiene como tarea construir ambientes innovadores articulando las estrategias y las TIC apropiadas para que los estudiantes sustenten relaciones cooperativas que permitan el logro de los objetivos del aprendizaje de cada uno de ellas y el de todos para aprender unos de otros. La nueva dinámica centrada en el aprendizaje ha de propiciar un aprendizaje significativo que se fundamente en el desarrollo de las capacidades del educando para emprender, innovar, crear, generar soluciones y superarse académica y personalmente. La incorporación educativa de las TIC ofrece novedosas didácticas e ideales pedagógicos, tales como: a) ofrecer al estudiante ambientes de aprendizaje ricos en materiales y experiencias que motiven su interés; b) otorgarle mayor libertad para explorar, observar, analizar y construir conocimiento; c) estimular su imaginación, creatividad y sentido crítico; d) ofrecerle múltiples fuentes de información más actualizadas; e) generarle una comprensión científica de los fenómenos sociales y naturales, y f) permitirle realizar experiencias de aprendizaje multisensorial (MEN, 2013). Es así como las TIC no sólo están transformando la educación, sino que se constituyen en baluartes para adaptarse a los cambios.

De acuerdo con un consenso nacional e internacional, se estableció que el desarrollo profesional para la innovación educativa con el uso de las TIC tiene como propósito preparar a los docentes para:

- Incrementar la calidad educativa al transformar las prácticas pedagógicas con la incorporación de las TIC, para enriquecer el aprendizaje de alumnos y docentes
- Adoptar estrategias para encauzar el uso de las TIC por los estudiantes como herramientas de acceso al conocimiento y como recurso para modificar la realidad de su entorno.
- Promover la transformación de las instituciones educativas en entidades de aprendizaje con base en el fortalecimiento de las gestiones académica, directiva, administrativa y comunitaria.

Los procesos de desarrollo profesional docente encaminados a la innovación educativa se han de guiar a partir de los siguientes principios:

1. Pertinente

Es necesario atender los intereses y demandas de los docentes al considerar su rol, su área de formación, el nivel educativo en el que se des-

empeñan; sus saberes previos, así como los recursos que tienen y el entorno cultural que les rodea. Entender lo anterior es vital para construir una mentalidad proyectada hacia la mejora del aprendizaje de los estudiantes

2. Práctico

A través del uso directo de las TIC, los docentes aprenden, exploran sus riquezas y aplican el conocimiento generado para asumir la solución de problemáticas particulares de su ejercicio profesional.

3. Situado

Los docentes, al reconocer los requerimientos y estilos de aprendizaje de sus alumnos, serán capaces de transformar su práctica profesional, a partir de la conformación de una amplia variedad de currículos, la evaluación de aprendizajes, así como de una autovaloración.

4. Colaborativo

Los trayectos del desarrollo profesional son los caminos del aprendizaje conjunto, la creación colectiva, el intercambio y la participación en redes y comunidades.

5. Inspirador

A través de los procesos de desarrollo profesional se incentivan la imaginación, la reflexión, el pensamiento crítico, el talento, la creatividad y la metacognición.

Las competencias que han de desarrollar los docentes en el ámbito de la innovación educativa con el empleo de las TIC son:

a) Tecnológica. Las herramientas tecnológicas son múltiples, algunas son específicamente educativas y otras, como el software de diseño y la cámara digital que se han adaptado para usos pedagógicos. En el rubro educativo, la competencia tecnológica es la "capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y su utilización en el contexto educativo" (MEN, 2013:22).

b) Comunicativa. A través de las TIC es factible conectarse con datos, recursos, redes y experiencias de aprendizaje, en tiempo real o diferido. La competencia tecnológica es la "capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y

audiovisuales a través de diversos medios y con el manejo de múltiples lenguajes de manera sincrónica y asincrónica" (MEN, 2013:22).

c) **Pedagógica.** El uso de las TIC ha modificado prácticas educativas tradicionales y ha promovido nuevas modalidades del trabajo docente. La competencia docente, vinculada a la comunicativa y tecnológica, permite identificarla como la "capacidad de utilizar las TIC para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo alcances y limitaciones de la incorporación de estas tecnologías en la formación integral de los estudiantes y en su propio desarrollo profesional" (MEN, 2013:22-23).

d) **De gestión.** En ella se implican los procesos de planear, hacer, evaluar y decidir. Se describe como la "capacidad para utilizar las TIC en la planeación, organización, administración y evaluación de manera efectiva los procesos educativos; tanto a nivel de prácticas pedagógicas como de desarrollo institucional" (MEN, 2013:23)

e) **Investigativa.** Esta competencia gira en torno a la gestión del conocimiento, y de manera óptima, del nuevo conocimiento. Sus alcances han sido extraordinarios en el desarrollo de la genómica, de la astrofísica, de los supercomputadores, de los simuladores, y de otras áreas del desarrollo científico y tecnológico. Se describe como "la capacidad de aprovechar las posibilidades que brindan las TIC para la gestión del conocimiento" (MEN, 2013:24).

Por otra parte, es necesario advertir que las competencias se despliegan en diferentes niveles. El primer nivel o momento es la exploración, que supone el acercamiento a un conocimiento específico que permitirá, en el segundo momento, la integración. En este nivel se plantea el uso del conocimiento para la resolución de problemas, en tanto que en el tercer nivel se generan ejercicios de creación. De acuerdo con el documento *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente,* del Ministerio de Educación Nacional (2013), en el momento de **Exploración** los docentes:

- Se familiarizarán poco a poco con todo el espectro de posibilidades, desde las básicas hasta las más avanzadas, que ofrecen las TIC en educación.
- Empiezan a introducir las TIC en ciertas labores y procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Reflexionan sobre las opciones que las TIC les ofrecen para responder a sus necesidades y las de su contexto.

En el momento de **Integración** los docentes:

- Saben emplear las TIC para aprender de modo no presencial, lo que hará posible que aprovechen los recursos disponibles en línea, participar en cursos virtuales, aprender con tutores a distancia e integrarse a redes y comunidades de práctica.
- Incorporan las TIC en el diseño curricular, el PEI y la gestión institucional de forma pertinente
- Comprenden las implicaciones sociales de la incorporación de las TIC en los procesos educativos.

En el momento de **Innovación** los docentes:

- Se adaptan y combinan una gran variedad de lenguajes y de herramientas tecnológicas para diseñar ambientes de aprendizaje o de gestión institucional que sean afines a los requerimientos específicos del entorno.
- Tienen la disponibilidad de adoptar y adaptar nuevas ideas y modelos que reciben de diversas fuentes.
- Comparten las actividades desarrolladas con sus compañeros y reciben realimentación para introducir ajustes en su práctica educativa.
- Asumen criterios para argumentar la manera en que la integración de las TIC cualifica los procesos de enseñanza y aprendizaje y mejora la gestión institucional.

En esta guía se considera que cada docente y directivo tienen la posibilidad de personalizar su desarrollo profesional de acuerdo con sus características e intereses particulares. El momento óptimo de la innovación es la meta que habría de ser alcanzada, sin embargo, la consolidación de los procesos anteriores, así como las necesidades de los docentes, han de marcar el éxito en el uso generalizado de las TIC para el avance de la tarea educativa.

Gestión de contenidos educativos de calidad Un aporte fundamental a los procesos de innovación y tecnología fue la apertura, el 24 de mayo de 2004 del portal educativo *Colombia Aprende (www. colombiaaprende.gov.co),* el cual se ha convertido en un punto de encuentro de la comunidad educativa colombiana y el principal sitio de acceso a redes con contenidos digitales. Este portal recibe más de un millón de visitas

mensuales. Sus actividades se vinculan al ofrecimiento de servicios, herramientas pedagógicas, la participación en redes, procesos de formación, investigación colaborativa e innovación. Hasta 2010 contaba con unos 20 mil contenidos educativos y acogía al Banco Nacional de Objetos de Aprendizaje con 4 mil 348 objetos (MEN, 2010). Asimismo, forma parte de la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE) en la que intervenían hasta el año referido 22 portales educativos. Dado su carácter global, el portal se ha ligado a un proyecto de cooperación con la República de Corea, que otorga financiamiento para alcanzar el propósitos de consolida cinco centros de innovación en producción de contenidos educativos digitales, en distintas regiones del país.

Gestión de infraestructura tecnológica: Este eje se encargó de gestionar la articulación entre los sistemas de información del Ministerio de Educación, relacionados con aquellos indicadores que dan cuenta de la caracterización de las instituciones y centros educativos del país, incluyendo cada uno de sus actores. Igualmente, este eje fomentó proyectos especiales con el sector privado y con el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Telecomunicaciones para ampliar la cobertura del acceso a infraestructura tecnológica (computadores y conectividad) en las Instituciones de Educación Superior (Cáceres, 2010). Como parte de este eje se creó la Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada (RENATA) en educación superior, la cual permite la colaboración entre la comunidad académica y científica de Colombia y la de esta con la con la comunidad académica internacional. Para el uso de esta red se financiaron, entre 2006 y 2010, 48 proyectos (MEN, 2010). En el caso de educación básica y media, el énfasis se hizo en la conexión de las instituciones y su conectividad. Allí, en un trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación y el de Tecnologías de la Información y las Telecomunicaciones, se disminuyó el promedio de alumnos por computador de 142 en 2002 a 21 en 2010. En conectividad, el porcentaje de estudiantes en educación básica y media en instituciones con conexión se pasó de 19% en 2005 a 87% en 2010, al mismo tiempo que se ampliaba el ancho de banda y el horario de servicio, que es hoy en su mayoría de 24 horas (MEN, 2010).

Soporte y asistencia técnica: En este eje se involucró la participación activa de todos los actores sociales, a través de los cuales la comunidad educativa (directivos docentes, docentes, estudiantes) encuentra soporte técnico y pedagógico para atenuar sus temores y construir sentido para el uso de MTIC, haciéndole posible recorrer el camino hacia la apropiación de MTIC, su inclusión en los procesos educativos y posterior puesta en práctica de innovaciones educativas apoyadas con MTIC (Cáceres, 2011).

Seguimiento, evaluación y monitoreo de resultados e impacto del programa: Definió las acciones de seguimiento a los componentes del programa, que están ligadas directamente a la observación en cada institución y centro educativo, respecto a los procesos de incorporación de las MTIC en actividades de gestión escolar y de aula, las que se verán reflejadas de manera concreta en las experiencias significativas, mejores prácticas con MTIC y los niveles de innovación educativa con MTIC que se desarrollaron en cada comunidad educativa.

4.2. Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014

El Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 se ha definido en **cuatro ejes transversales** que deben estar presentes en todas las esferas del quehacer nacional: Innovación, buen gobierno, relevancia internacional y sostenibilidad ambiental.



Componentes del Plan Nacional de Desarrollo, 2010 – 2014 (Fuente: Ministerio de Educación Nacional)

- **La innovación** ha de estar presentes en las actividades productivas, en los procesos sociales de colaboración entre el sector público y el sector privado, en el diseño y el desarrollo insti-

tucional, en la adaptación al cambio climático y la gestión del desarrollo sostenible.

- **El Buen gobierno** es el principio rector en la ejecución de las políticas públicas. Es fundamental en la ejecución de los programas sociales, y en la relación entre el Gobierno y el ciudadano.
- Se precisa de mayor **relevancia internacional** de Colombia en los mercados internacionales, en las relaciones con otros países, y en la agenda multilateral del desarrollo y de la cooperación.
- Se necesita una sociedad para la cual la **sostenibilidad ambiental** sea una prioridad y una práctica como elemento esencial del bienestar y como principio de equidad con las futuras generaciones, quienes deberán estar habilitadas para enfrentar las consecuencias del cambio climático.

Con base en estos ejes transversales, la propuesta gubernamental de un "Camino a la Prosperidad Democrática", a la "Prosperidad para Todos", debe basarse en tres pilares fundamentales:

- El crecimiento y competitividad
- La igualdad de oportunidades
- La consolidación de la paz

La prosperidad para todos supone un camino en torno al logro de la equidad y de reducción de las desigualdades regionales y de las brechas de oportunidades que existen en el país, para ampliar la **convergencia regional**

En este contexto, es necesario definir un enfoque del desarrollo regional, luego hacer una caracterización del país por departamentos, definir los lineamientos estratégicos para la formulación de políticas y estrategias regionales diferenciadas, identificar los retos del desarrollo regional y trazar la estrategia, la ruta y el esquema operativo necesarios para conformar Áreas de Desarrollo Territorial (ADT).

La política educativa se inscribe en el ámbito del "crecimiento y competitividad", así como en el de "igualdad para todos", por lo que resulta pertinente su descripción:

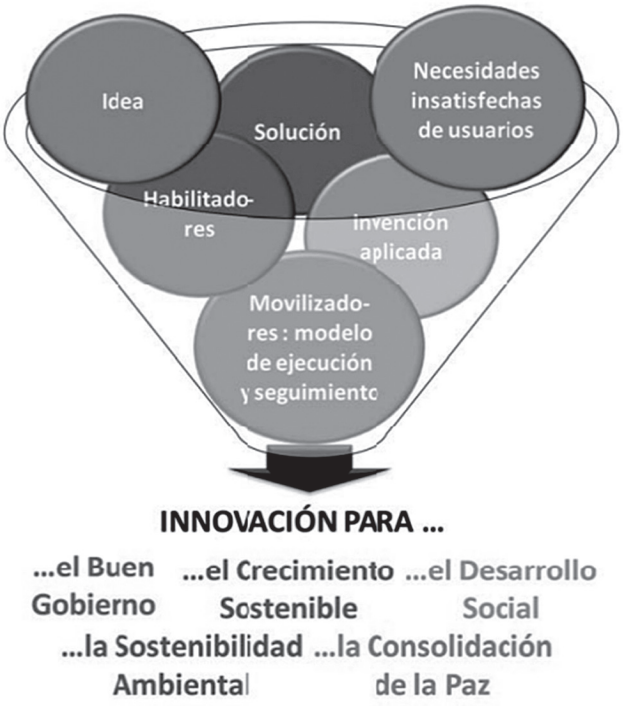
Crecimiento y competitividad

Un **crecimiento sostenible** se basa en una economía más **competitiva**, más productiva, más innovadora y de mayor crecimiento.

Colombia necesita garantizar una tasa de crecimiento potencial de 6 por ciento o más de manera sostenida y sostenible social y ambientalmente. Para lograrlo se requiere avanzar en tres elementos fundamentales: (1) la innovación; (2) la política de competitividad y de mejoramiento de la productividad; y (3) la dinamización de sectores "locomotora" que a través de su impacto directo e indirecto lideren el crecimiento y la generación de empleo.

1. La innovación

Es parte fundamental de todas las esferas del desarrollo, incluyendo el Desarrollo Social, el Buen Gobierno, la Consolidación de la Paz y la Sostenibilidad Ambiental. Se precisa de consolidar **una cultura de innovación** en todas las esferas de la sociedad. La Innovación es uno de los ejes transversales del PND.



Innovación como eje transversal (Fuente: Ministerio de Educación Nacional)

Un paso fundamental para avanzar hacia una cultura de innovación, es potenciando los habilitadores de la innovación, entre los que se pueden listar:

- Fortalecimiento de los esquemas de protección a la propiedad intelectual
- Disponibilidad y diversidad de instrumentos financieros
- Establecimiento de un sistema de educación superior de calidad y con pertinencia
- Promoción de esquemas de asociación empresarial en torno al desarrollo de clusters basados en la innovación
- Consolidación de alianzas productivas regionales y locales entre empresas, universidades y entidades del Estado
- Transferencia tecnológica
- Emprendimiento
- Mayor y mejor uso de las Tecnologías de Información y Comunicación - TIC

Tecnologías de Información y Comunicación – TIC

Este panorama permite presentar lineamientos de política para el sector TIC que permitan la inclusión de toda la población; personas con discapacidad, tercera edad, etnias y demás grupos sociales; tales lineamientos se enmarcan en una serie de principios de promoción encabezados por la fórmula: “El mercado hasta donde sea posible, el Estado hasta donde sea necesario”.

De esta manera, el Gobierno nacional implementará el Plan Vive Digital Colombia formulado por el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, cuyo objeto es impulsar la masificación y el uso de Internet a través del 1) desarrollo y uso eficiente de infraestructura, desarrollo de contenidos y aplicaciones, 2) la promoción de servicios bajo un marco normativo, institucional y regulatorio convergente, 3) la apropiación de las TIC por parte de los usuarios y 4) la adopción de las TIC en otros sectores.

Se trata de desarrollar un Ecosistema Digital (infraestructura, servicios, aplicaciones y usuarios) e incentivar de forma integral la oferta y la demanda de servicios digitales para la inclusión social y la disminución de la brecha digital, así como para la innovación, la productividad, la competitividad y el control social.

Referente a la adopción de las TIC en otros sectores, el Ministerio de las TIC apoyará el proceso de adopción de las TIC para el desarrollo nacional en todos los sectores de la economía: educación, salud, financiero, justicia, comercio, transporte, ambiente, vivienda, relaciones exteriores, defensa, cultura, agricultura, minas y energía, entre otros.

Educación

El Gobierno nacional consolidará a las TIC como plataforma tecnológica para mejorar la cobertura, la calidad y la pertinencia de los procesos educativos, fortalecer la fuerza laboral en el uso de las TIC y promover la generación y uso de contenidos educativos.

- Se promoverá el acceso a las TIC con una estrategia de continuidad en la conectividad de las sedes educativas oficiales, contenidos, reposición de equipos, así como de soporte y mantenimiento de los mismos.
- Se promoverá la innovación pedagógica y el uso de nuevas TIC para la formación de competencias laborales generales.
- Se buscará que las TIC se integren al proceso pedagógico de los docentes y estudiantes, a los procesos de mejoramiento de las instituciones educativas, y en general, a la vida cotidiana de la comunidad.
- Además, en busca del fortalecimiento del capital humano, y con el objeto que las TIC sean aprovechadas de manera efectiva por el sector productivo, el Gobierno nacional promocionará políticas para fortalecer las capacidades de TIC desde los currículos de la educación técnica y superior en competencias del sector TIC.

2. Locomotoras para el crecimiento y la generación de empleo

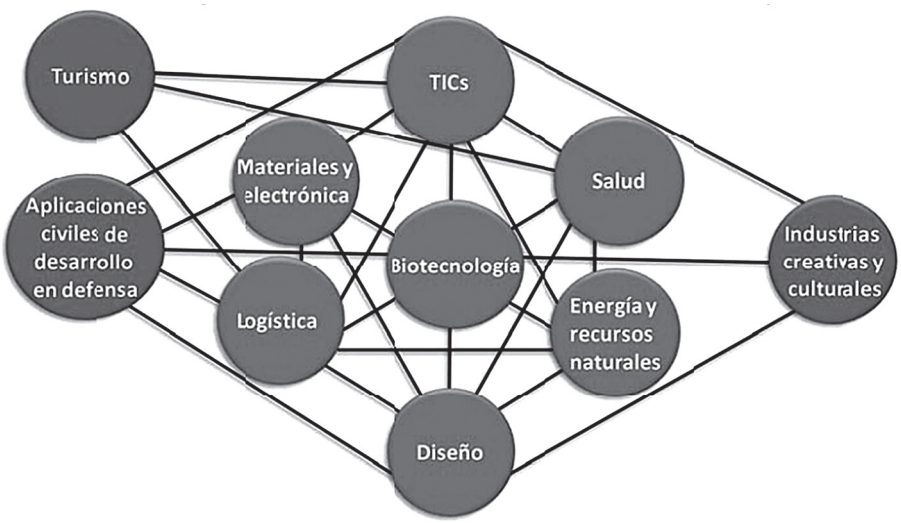
Las locomotoras de crecimiento son los sectores o actividades económicas más influyentes en el rumbo de la economía colombiana.

Las cinco locomotoras de crecimiento identificadas por el gobierno e incluidas en esta sección del Plan Nacional de Desarrollo son: (1) nuevos

sectores basados en la innovación, (2) agricultura y desarrollo rural (3) vivienda y ciudades amables, (4) desarrollo minero y expansión energética, (5) infraestructura de transporte.

Los nuevos sectores basados en innovación constituyen la primera locomotora, y son los llamados a mantener el impulso cuando las otras locomotoras, más tradicionales, lo pierdan. Estos nuevos sectores hacen parte del pilar de innovación que se ha señalado como una de las piedras angulares de este Plan de Desarrollo.

Para incrementar el valor agregado del aparato productivo colombiano es necesario fortalecer la innovación en los sectores más tradicionales, y promover el desarrollo de **sectores emergentes basados en la innovación**. En este último segmento, cabe resaltar la importancia de sectores estratégicos para el país como son los servicios tercerizados a distancia con alto valor agregado**, las tecnologías de la información y la comunicación**, la biotecnología, las industrias creativas y culturales y la salud, entre otros.



Sectores emergentes basados en la Innovación (Fuente: Ministerio del Comercio, Industria y Turismo)

Como complemento, en la locomotora de nuevos sectores basados en innovación se abordan 7 estrategias que apoyan la segunda parte del proceso, de la invención a la innovación, y además permiten vincular la generación de conocimiento con la generación de empleo calificado.

- Focalizar los esfuerzos para el desarrollo de capacidades de ciencia, tecnología e innovación en áreas estratégicas.

- Focalizar los incentivos a la inversión en sectores derivados de las áreas Estratégicas.
- Promover la asociatividad y los encadenamientos entre productores.
- Diseñar e implementar un modelo de banca de desarrollo integral.
- Remover obstáculos que limitan la productividad de sectores específicos.
- Proveer información para fortalecer el mercado interno y facilitar el intercambio comercial.
- Promover la innovación social y ambiental.

Igualdad de oportunidades para la prosperidad social

Una estrategia que garantice que cada colombiano tenga acceso a las herramientas fundamentales que le permitirán labrar su propio destino, independientemente de su género, etnia, posición social o lugar de origen, se inscribe en el pilar "Igualdad de oportunidades para la prosperidad social"

Con el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, se pretende construir una sociedad con igualdad de oportunidades y con movilidad social. El objetivo es que el Estado acuda eficazmente para garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades para todo ciudadano.

Para generar un entorno de igualdad de oportunidades para la prosperidad social, los lineamientos estratégicos giran alrededor de:

- Primera infancia, niñez y adolescencia
- Formación de capital humano
- Acceso y calidad en salud, universal y sostenible
- Promoción de la cultura
- Infraestructura y promoción del deporte y la recreación
- Red para la superación de la pobreza extrema –Juntos-Empleabilidad, emprendimiento y generación de ingresos
- Política para la población víctima del desplazamiento forzado por la violencia

- Acciones y estrategias diferenciales para Grupos étnicos
- Desarrollo de una Política Nacional Integral de Género
- Acciones y estrategias diferenciales para la población en situación de discapacidad

Conclusión

La innovación educativa ha de concebirse como un proceso multidimensional en el que intervienen factores políticos, económicos, ideológicos, culturales, sociales, y psicológicos, entre otros. Toca además todos los niveles educativos y su éxito depende de la manera en que los actores educativos interpretan, definen, filtran y dan forma a los cambios (Salinas, 2008). La multidimensionalidad también se observa en un proceso que supone un cambio de representaciones individuales y colectivas de una práctica intencional, deliberada e impulsada por la voluntad, la que compromete la acción consciente y asumida por los sujetos involucrados, tanto en su gestación como en su implementación (Salinas, 2008).

La innovación educativa con el uso de las TIC apela a la capacidad de cambiar, de desarrollar nuevas modalidades para aprender y adaptarse. Refiere cambios estructurales que impactan la cultura de las aulas y escuelas. Cuando se relacionan formación con innovación y TIC se habla de coherencia, conectividad, sinergia, alineamiento y capacidad para la mejora continua. La innovación se proyecta en acciones que producen cambios en las prácticas educativas para un mejor logro de los objetivos. La innovación se basa en la investigación, pero no todo proceso investigativo conduce a la innovación educativa. Así, no sólo es resultado de la investigación, sino también de la asimilación por parte de las organizaciones de una tecnología desarrollada, dominada y aplicada (Salinas, 2008).

Los nuevos entornos de aprendizaje no dependen tanto del uso de las TIC, sino de la reorganización de la situación de aprendizaje y de la capacidad del docente para emplear la tecnología como soporte de los objetivos dirigidos a transformar las actividades de enseñanza tradicionales. El cambio real se fundamenta, entonces, en el estilo de gestión, la actitud y la formación del profesorado, los enfoques pedagógicos y los nuevos estilos de aprendizaje.

Literatura citada

Álvarez, G. *Orientaciones para el Fomento a las Actividades de Investigación en Innovación Educativa con uso de TIC*. Ministerio de Educación Nacional (MEN), Educación de Calidad, un Camino para la Prosperidad.

Ayala, E.L, Prada, SV. (2012) *Conceptos de Desarrollo en las Políticas Educativas Colombianas en el Periodo 1991 - 2012* (tesis). Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga.

Bernal, JC. (2012) *Innovación Educativa con Uso de las TIC*. Ministerio de Educación Nacional (MEN), Documento de trabajo. Bogotá.

Bernal, J.C. et al. (2012) Recursos Educativos Digitales Abiertos Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN), Bogotá. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/reda/REDA2012.pdf

Botero, C.A. (2007) *Cinco Tendencias de la Gestión Educativa*. Politécnica n°. 5, agosto – diciembre, pp17 – 31.

Cáceres K. (2011), Ministerio de Educación Nacional (MEN). *Informe de gestión. Proyecto de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías en Educación Superior 2004-2010*, Bogotá.

Cárdenas, L.J, Rincón, YK. (2011) *Determinantes de la Calidad de la Educación Pública Universitaria en Colombia* (tesis). Universidad de Santander, Bucaramanga.

Celis, J, *et al*. (2012) *Doctorados en Ingeniería para proponer la Innovación: Una Propuesta para Acrecentar la Competitividad Empresarial Basada en la Inserción de Doctores en Ingeniería en Colombia*, Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería, Universidad de los Andes, Bogotá. Disponible en: www.acofi.edu.co/documentos/Doctorados_en_ingenieria.pdf

Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes), 3582. (2009) Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, Bogotá,. Disponible en: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/635/UNIDAD_0/3582_CONPES.pdf

Cristancho, G, Suárez, G. (2010) *Análisis de la Política de Ciencia y Tecnología y su Impulso al Sistema Nacional de Innovación* (tesis). Universidad Escuela de Administración de Negocios, Bogotá,.

De Pablos, J, Colás, P. (2010). Factores *Facilitadores de la Innovación con TIC en los Centros Escolares. Un Análisis Comparativo entre Diferentes*

Políticas Educativas Autonómicas, Universidad de Salamanca. Revista de Educación 352, , pp.23 - 51

Facundo, A. (2003) "La Educación Superior Virtual en Colombia", en: *Tendencias de la Educación Superior Virtual en América Latina y el Caribe*, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación en América Latina y el Caribe (IESALC UNESCO).

Fonseca, C. Ciencia, Tecnología e Innovación para el Progreso Sostenible de las Regiones Colombianas. Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación. Disponible en: http://www.unal.edu.co/extensionbog/adjuntos/presentaciones/31.pdf

García –Varcárcel, A, Tejedor, FJ. (2010) *Evaluación de Procesos de Innovación Escolar basados en el Uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León*, Universidad de Salamanca, Revista de Educación 352, mayo – agosto, pp. 125 – 147.

Jiménez, D.C., y Ardilas, EA. (2012) *Análisis de la Política de Educación Superior en Colombia a partir de la Evaluación de la Acreditación de Alta Calidad* (tesis), Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010) *Revolución Educativa 2002 - 2010. Acciones y Lecciones*, Bogotá,.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). *Educación de Calidad. Un Camino para la Prosperidad*, disponible en:

www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-237397_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). *Ruta de Apropiación de TIC en el Desarrollo Profesional Docente*, Bogotá, 2008.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) Competencias TIC para el desarrollo profesional docente (Versión preliminar), (2013) *Oficina de Innovación con Uso de Nuevas Tecnologías, Bogotá,.*

Moncada, JS, (2007) *La Universidad: un Acercamiento Histórico - Filosófico*, Universidad del BioBio, Chile, Revista Theoria, Volumen 16 (2), pp. 33 -46.

OCDE, Banco Mundial. La Educación Superior en Colombia. Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación, 2012. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1787/9789264180710-es

OEI, (2012). *Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo y la cohesión social. Programa iberoamericano en la década de los bicentenarios* (Documento para debate, primera versión), Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid.

Oppenheimer, A. *Basta de Historias. La Obsesión Latinoamericana con el Pasado y las 12 claves del futuro,* Random House Mondadori, México, 2010.

Perini, F. (2010) *From innovation projects to knowledge networks: the sectoral organisation of innovation in the Brazilian ICT sector*, Int. J. Technological Learning, Innovation and Development, Vol. 3, No. 2.

Quintero, LJ. (2012) El Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Colombianos: Caracterización del Sistema y Análisis de Algunos Actores Implicados (tesis doctoral), Universidad Politécnica de Valencia.

Rondón, M. (2007) Resultados del estudio "*Modelos virtuales en la IES colombianas",* Bogotá, Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-126604_archivo.pdf

Salinas, J. (2008) *Innovación Educativa y Uso de las TIC*. Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla,. Disponible en: http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es.pape.gte/files/innovac_tic_salinas1.pdf

Silvio, J. (2003)*Tendencias de la Educación Superior Virtual en América Latina y el Caribe*, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación en América Latina y el Caribe (IESALC UNESCO).

Torres, *E.* (2000) *Acerca de la Calidad.* Documento de trabajo IDEP, Bogotá Toma.

La escuela de hoy: una mirada desde el enfoque de habilidades para la vida

Luis Vicente Sepúlveda Romero[1]

Zulma Liliana Pinto Conde[2]

Resumen

El presente artículo se presenta como insumo para la fase número tres de la investigación Instituciones Educativas Vivas de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. En un primer momento, los autores realizan un encuadre contextual sobre la situación de la educación en América Latina, problematizando desde allí la función social de la escuela. En un segundo momento, se presentan las generalidades del enfoque de habilidades para la vida, como una posible respuesta y como elemento integrador de las di-

1 *Profesional en Ciencias Bíblicas de la Universidad Minuto de Dios. Licenciado en Ciencias Religiosas de la Pontificia Universidad Javeriana. Magister en Desarrollo Educativo y Social del CINDE – Universidad Pedagógica Nacional. Docente – Investigador del grupo de investigación RELIGO la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. E-mail: vicente.sepulveda@gmail.com*

2 *Administradora de Empresas UPTC. Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente – Investigadora del grupo de investigación RELIGO de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. E-mail: zulmisionera@hotmail.com*

mensiones sociales, cognitivas y emocionales de las personas, fundamentales para el desarrollo individual y colectivo, con el propósito de lograr una educación de calidad. Finalmente se exponen algunas consideraciones para el desarrollo teórico y metodológico del macroproyecto en esta respectiva fase.

Introducción: Una mirada al contexto regional

América Latina vive hoy en medio de vertiginosos cambios que afectan profundamente las vidas de sus habitantes. La rapidez de estos cambios hace que en muchos casos se pase de la crisis a la perplejidad (Max-Neef, 1997). Los cambios que genera la globalización impactan en todas las esferas de la sociedad: en el aspecto económico, político, histórico, social, religioso, cultural, y, por supuesto, en lo educativo. La complejidad de la realidad nos abruma, y eso hace que necesitemos miradas complementarias para su comprensión. Según el Informe de Desarrollo Humano publicado por la Organización de las Naciones Unidas, Colombia es el segundo país más desigual de la región, después de Haití y en condiciones similares a las de Bolivia. Más de la mitad de la población colombiana se encuentra en la informalidad, es decir, no goza de protección social ni económica. Del total de población ocupada, más del 30 por ciento está subempleada (PNUD, 2011).

Esta es la razón por la cual muchos estudiosos de nuestra época han sostenido que la realidad ha traído una "*crisis de sentido*" (CELAM, 2007). Éste no se expresa en los múltiples sentidos y significados parciales que los seres humanos dan a las acciones cotidianas, sino al sentido que da unidad a todo lo existente y sucede en la experiencia de vivir. Hay una innegable sobrevaloración de la subjetividad individual, que debilita los vínculos comunitarios, llevando al ser humano a una distorsión de la imagen de sí mismo.

La educación tiene entonces un papel fundamental en esta época de cambios para constituirse como referente para la sociedad. Actualmente en nuestro continente se vive una "*emergencia educativa*" (CELAM, 2007), dado que la ciencia y la técnica han sido puestas exclusivamente al servicio de los mercados, con los únicos criterios de eficacia, rentabilidad y lo funcional. En este contexto juega un papel importante la educación centrada en el desarrollo humano, para la consolidación del proyecto social que el país necesita. La educación no puede centrarse únicamente en la instrucción en un campo de conocimiento o en una ciencia. Es fundamental repensar la formación humana de los colombianos, entendida como un proceso

sistemático que involucra no sólo al sistema educativo, sino a los demás entes sociales como la familia, la religión, entre otros (Sepúlveda, 2012).

Las reformas educativas en América Latina han sido impulsadas para adaptarse a las exigencias de los sistemas económicos, enfocándose en la adquisición de conocimientos, lo que denota un reduccionismo antropológico, ya que se concibe la educación únicamente en función de la producción y el mercado. No deja de ser paradójico que la educación latinoamericana siga organizada con lineamientos fijados por organismos unilaterales (Mejía, 2012). Esto hace que después de tantos años de desarrollo pedagógico se plantee de nuevo la pregunta ¿Cuál es el fin de la escuela?

Es aquí donde hay que repensar la educación, en el sentido de que es fundamental para el proyecto social que Colombia necesita. La educación no puede centrarse únicamente en la formación en un campo de conocimiento o una ciencia. Es fundamental reflexionar sobre la educación de las futuras generaciones de colombianos.

Educar en función del desarrollo humano

El informe Delors, en 1996, resumió cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida del ser humano: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser. Los sistemas educativos formales dan prioridad a la cantidad de conocimientos, en detrimento de la formación integral de la persona, por lo cual la educación debe entenderse como un todo integrador.

Si bien el conocimiento es un detonante para un proceso de enseñanza – aprendizaje, la educación no puede entenderse como el simple proceso de trasmisión de conocimientos y conceptos, sino como una dinámica que permite construir conocimiento, crear y recrear ideas, de tal manera que las personas puedan asociar y contextualizar ese conocimiento en distintos campos de su vida. Precisamente esa es la percepción generalizada de los estudiantes y docentes de la educación: la escuela es donde se aprenden de manera memorística conceptos, en su mayoría abstractos, que se evalúan por un examen, pero que en un determinado tiempo, esos conceptos ya son olvidados. Ese es el sistema que Freire llamó educación bancaria: *"En la visión bancaria de la educación, el saber, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las funciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia que se constituye lo que llamamos alineación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro"* (Freire, 1991)

El aprender a hacer dio paso al discurso de la educación por competencias en el esfuerzo de integrar en el estudiante el binomio de la teoría y la praxis, bajo el fundamento de la escuela activa, es decir, en la que el estudiante aprende de mejor manera haciendo las cosas. En este sentido, adquiere importancia la educación para el trabajo, el trabajo en equipo y otras competencias que en el contexto colombiano son de reflexión urgente, como en el caso de las competencias ciudadanas. En el contexto del ámbito social de la escuela, parece que se viviera esa contradicción: los estudiantes aprenden una cosa, pero actúan de otra manera.

Aprender a vivir juntos, se plantea como un aspecto importante en educación, como parte del esfuerzo de superar el individualismo que generó el modelo neoliberal. Pensar en las relaciones sociales, en el proyecto de sociedad y de nación, sobre todo en un contexto donde la violencia ha penetrado distintas esferas sociales como la familia, la escuela y la comunidad, es una reflexión igualmente urgente. Las relaciones entre estudiantes, docentes y administrativos, que estaban mediadas por dinámicas de poder, parecen estar hoy en día mediadas por dinámicas de agresión, violencia e intimidación. Aquí, aparece la discusión sobre la función social de la escuela en una sociedad que como la colombiana, ha vivido los últimos años de su historia, en un conflicto, no sólo armado, sino en un permanente choque social y ético.

Esta mirada nos remite, al cuarto pilar, propuesto por Delors: Aprender a ser. Pensar por la formación del sujeto implica reconocer la inseparable relación entre el sujeto y lo social. Paulo Freire, analiza muy bien la relación educador educando, afirmando que *"nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo"* a la vez que asume al hombre como *"ser inconcluso y consciente de su inconclusión y su permanente movimiento tras la búsqueda del ser más"* (Freire, 1991).

El ser como referente para la transformación pedagógica

La escuela está llamada a ser un lugar de formación y promoción integral. Una de las primeras funciones que incumben a la educación, consiste en estar en función del desarrollo humano, entendido éste como "*un proceso conducente a la ampliación de las opciones que disponen las personas. Las tres opciones esenciales para las personas son: poder tener una vida larga y saludable, poder adquirir conocimientos y poder tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decoroso*" (PNUD, 1995). Así lo plantean los impulsores de los informes de desarrollo humano: *"debemos centrar nuestra atención no tanto en los ingresos y los bienes,*

sino en las cosas que tienen un valor intrínseco para las personas (…) la posesión de bienes o ingresos o bienes no es valioso en sí mismo. Sin lugar a dudas la razón principal por la que buscamos el ingreso es porque nos ayuda a vivir mejor para alcanzar el tipo de vida que tenemos razones para valorar. Esto sugiere la necesidad de centrar nuestra atención en las características de vida que llevamos las que consiste en funcionamientos específicos lo que podemos ***ser****, lo que podemos* ***hacer****, y lo que podemos* ***tener****"*(Sen, 2007).

En la medida en que el desarrollo tiene como objeto la plena realización del ser humano como tal, y no como medio de producción, es claro que esa educación básica deberá abarcar todos los elementos del saber necesarios para acceder eventualmente a otros niveles de formación. La educación deberá dar a cada persona los medios para modelar su vida y participar en la evolución de la sociedad (Delors, 1996).

La didáctica tradicional asumió que cada enseñanza se imprimía en el cerebro infantil como las letras tipográficas penetran la hoja de papel: por presión, repetición y reforzamiento. Y nada más. El resto del trabajo lo hacía el impresor. La idea no era para nada descabellada, pues funcionó con éxito durante siglos. Sólo era menester investigar la enseñanza y sus leyes, no el aprendizaje. Así, la didáctica tradicional sobrevalua al impresor y el alumno (sin luz propia) se convertía en la blanca hoja de papel dispuesta a ser impresa. Nada más (De Zubiría, 2005).

Contra el espíritu racionalista y cognitivista de las pedagogías y didácticas tradicionales, Savater considera que "una de las principales tareas de la enseñanza siempre ha sido el "*promover los modelos de excelencia y pautas de reconocimiento que sirvan de apoyo para la autoestima de los individuos*" (Savater, 1991). Esto es un elemento de reflexión, sobre todo, cuando en el lenguaje que utilizan algunos docentes con sus estudiantes, hay elementos que identifican siempre lo malo, siempre el error, minando así la autoestima de los estudiantes.

Aparece entonces aquí la importancia de lo emocional en el ser humano. Los sentimientos y su educación, no son cuestión de telenovelas, como en ocasiones se presenta, sino el núcleo de una educación humana, humanista, orientada no a formar futuros trabajadores, sino seres humanos integrales. Es así como el propósito humanista para el cual descifrar, potenciar y desarrollar los sentimientos humanos individuales pasa a primera línea. Sin ellos y sus correspondientes competencias instrumentales y operacionales, por más conocimientos de matemáticas, ciencias, idiomas o sociales que se posean, "*cada estudiante sería incapaz de discernir lo interesante,*

lo que le afecta, al carecer del órgano que orienta su vida y quedaría en condición miserable de autómata laboral" (De Zubiría, 2005).

Es interesante analizar el sistema educativo japonés, donde las escuelas destinan tiempo a la formación afectiva, pues adelante habrá tiempo para aprender los conocimientos específicos de las áreas. De tal modo que, formado afectivamente, cada pequeño se prepara para invertir todas sus energías en aprender. Así lo explica el profesor Gardner: En los centros japoneses de enseñanza primaria, la máxima prioridad es conseguir que los niños se sientan cómodos en la escuela y que puedan interaccionar de manera cortés y productiva con los demás. Se dedica un gran esfuerzo a fomentar conductas y prácticas interpersonales adecuadas. "*En contra del estereotipo que habla de un corte militarista basado en la memorización, a los niños se les hacen preguntas estimulantes y se les anima a trabajar en equipo*" (Gardner, 2000).

Educar, entonces, implica comenzar a pensar, incluso desde la primera infancia, que lo humano no debe perderse de vista como estatuto necesario del saber, que es su fundamento y su esencia y que definitivamente la escuela es el espacio para generar alternativas ante las problemáticas de los tiempos del consumo. Los procesos de enseñanza-aprendizaje, implican, en este sentido, ser repensados desde la condición humana y darles cabida no sólo a los problemas de matemáticas, sino a aquellos que aquejan a los niños y niñas y les llevan al silencio y a la incomprensión. No se trata de volver al aula una clínica terapéutica, sino un escenario humano en el que el ser y el ser con otros están por encima de cualquier otro compromiso (Riveros, 2012).

La Experiencia del enfoque de habilidades para la vida de Fe y Alegría

La Federación Internacional de Fe y Alegría, Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social, es una Red Institucional que cuenta en Colombia con aproximadamente 38 hogares infantiles, 213 escuelas y colegios, 133 programas de educación no formal, y 80 programas asistenciales y de desarrollo en veinte ciudades y municipios colombianos. A través de la Red se benefician 8.031 niñas y niños en hogares infantiles; 58.103 personas en educación formal y 96.610 beneficiarios de las actividades de educación para el trabajo y 58.474 en los de desarrollo y asistencia.

Habilidades para la Vida (HpV de aquí en adelante) - se presenta inicialmente como una estrategia educativa promovida hace algunos años por la Organización Mundial de la Salud y concretamente en el año 1992. Llega a Colombia. En 1996 Fe y Alegría, con el apoyo financiero del Ministerio de Salud y el apoyo político, económico y técnico de la Organización Pana-

mericana de la Salud comienza a llevar a cabo el Proyecto, pasando de ser una estrategia para convertirse en un Programa, que bajo la experiencia y visión pedagógica de Fe y Alegría se endogeniza al contexto colombiano.

En Colombia, la Organización Mundial de la Salud (OMS) encuentra en Fe y Alegría un interlocutor activo para su proyecto de *Habilidades para la Vida*, el cual intenta desarrollar las competencias psicosociales de niños, niñas y jóvenes con una visión integral y amplia de la salud, en un esfuerzo por promover estilos de vida saludables desde el contexto escolar, dadas las deficiencias de la socialización primaria en sectores empobrecidos social y culturalmente. El proyecto cubre casi todo el país y además de haberse ido adecuando a las realidades concretas del Movimiento, ha servido de ejemplo para otras organizaciones que desean implementarlo (Federación Internacional Fe y Alegría, 2009).

El programa HpV, es un proyecto educativo alternativo, un estilo de educación, que se centra en los aspectos más personales, humanos y subjetivos del individuo, sin descuidar el papel de la interacción colectiva para configurar su desempeño personal y social; que diseña currículos integrales en los que la enseñanza de estas habilidades haga parte de los programas escolares de educación para una vida saludable, en combinación con otras intervenciones y medidas para la promoción de la salud (Organización panamericana de la salud, 2001). Ahora bien, se reconoce que el programa surge del creciente reconocimiento, debido a los cambios culturales y en los estilos de vida, el niño y el joven de hoy, estos no están suficientemente equipados con las destrezas necesarias para enfrentar los enormes desafíos y presiones del mundo contemporáneo. Igualmente, contribuye a la promoción del desarrollo personal y social, a la protección de los derechos humanos, a la prevención de problemas psicosociales y de salud, y a fomentar y estimular el desarrollo de valores y cualidades positivas; además, busca formar hombres y mujeres críticos, solidarios, autónomos, respetuosos, tolerantes, conscientes de la realidad que los rodea, y comprometidos con la transformación.

Siguiendo con la idea de la OMS, y ampliando más el espectro de su significación, se tendría que las Habilidades para la Vida son: "*Destrezas para conducirse de cierta manera, de acuerdo con la motivación individual y el campo de acción que tenga la persona, dentro de sus posibilidades sociales y culturales; y un eslabón o puente entre los factores motivadores del conocimiento, las actitudes y los valores y el comportamiento o estilo de vida saludable*" (Mantilla, 2003). De esto modo, se afirma cómo estas Habilidades se enmarcan dentro de lo individual (en distintas dimensiones),

lo social y lo cultural, y esta podría ser la puerta de entrada a ese inmenso mundo de lo subjetivo, de lo ciudadano y de lo político.

Las tres categorías de habilidades (ver figura 1) no se emplean en forma separada, sino que se complementan y refuerzan entre sí. Por ejemplo, un programa dirigido a la promoción de aptitudes sociales en los niños enseñaría medios para comunicar sentimientos (una habilidad social), para analizar diferentes maneras de manejar situaciones sociales (una habilidad cognitiva), y para manejar sus reacciones hacia el conflicto (una habilidad para enfrentar emociones).

Habilidades para la Vida		
Habilidades Sociales o Interpersonales	***Habilidades Cognitivas***	***Habilidades Emocionales***
Comunicación efectiva	Toma de decisiones	Conocimiento de sí mismo
Solución de problemas	Pensamiento crítico	Control de emociones
Cooperación	Autoevaluación	Manejo del estrés
Empatía	Pensamiento creativo	

Figura 1*. Habilidades para la vida. Adaptación de los autores. 2013*

Aspectos metodológicos

Es importante dar cuenta que la metodología del programa de HpV, consta primero de un ejercicio vivencial, seguido de una puesta en común de verbalización de dicha experiencia, continuando con la correspondiente elaboración de los conceptos relacionados e integrados y finalizando con una interacción con otros que sirve de referente y fundamento en tal unidad de aprendizaje. Se observa que a medida que el estudiante va participando en este proceso de HpV, se va incorporando en el nivel de sus relaciones interpersonales lo aprendido en los talleres y comienza a darse como resultado una nueva forma de relacionarse consigo-mismo y con los demás.

Para el programa es importante antes de llevar a cabo su aplicación, realizar un *diagnóstico* que dé cuenta del espacio y de las características particulares del contexto, del entorno socio-cultural de los participantes, para que a partir de éste, su implementación responda a sus necesidades, intereses, problemáticas para priorizar las estrategias y acciones orientadas al mejoramiento del entorno social.

Por otra parte, es fundamental la capacitación previa a los docentes que ofrece el programa, ya que además del material se requiere que el docente se apropie de la *metodología* de la propuesta y cumpla con el perfil de facilitador el cual debe tener características deseables como el ser creativo, recursivo, capacidad para innovar, respetuoso, que genere ambientes de confianza, seguridad y afecto.

Pero sin duda, unas de las claves del éxito del programa, es el *seguimiento*, *acompañamiento* y *evaluación* permanente que realiza el equipo a todo el proceso de implementación del mismo donde el facilitador tiene la posibilidad de compartir, analizar los logros y dificultades, como también de retroalimentar su práctica con la experiencia de sus pares.

En este proceso se implementa el material que desarrolla las habilidades del programa y que están organizadas en módulos o *cartillas por habilidad*. En la actualidad existen ocho módulos, con las habilidades de: empatía, conocimiento de sí mismo/a, comunicación asertiva, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, relaciones interpersonales, pensamiento crítico y manejo de emociones y sentimientos.

Se observa que en los módulos anteriormente mencionados se emplea la analogía en cada habilidad, con la cual se busca que los estudiantes experimenten con un personaje, aplicando sus instrumentos y herramientas, asumiendo el rol en diferentes situaciones. Esta es una estrategia pedagógica, muy interesante, ya que despierta motivación en el estudiante y ofrece oportunidades para que practique la habilidad dentro de diferentes situaciones, con instrumentos y herramientas específicos por cada habilidad. Para ilustrar lo anterior, en el módulo: *Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo*, el personaje es el/la navegante, sus unidades de entrenamiento son: Navego entre emociones y sentimientos, Me sumerjo en mi mar afectivo para conocerlo mejor, Diviso las emociones y sentimientos de otros navegantes, Obstáculos que dificultan la navegación, Un bote para salvar vidas, Mi rabia es como una furiosa tempestad, Mis miedos en alta mar, Un tercer oído para ejercitar la escucha de sonidos malignos, Mi oleaje afectivo procura no lastimar a los demás, De mares solitarios a mares solidarios, los ejercicios y actividades se desarrollan en relación con esta temática, así mismo sucede con las demás habilidades.

Cada módulo está integrado por doce unidades de entrenamiento, diez para estudiantes y dos para madres y padres de familia, divididas en dos secciones: la primera va de la unidad uno a la cinco y la segunda, de las unidades seis a la diez. Se trabajan condiciones previas de la unidad uno a la tercera y, posteriormente, de la cuarta a la décima se desarrolla la

habilidad. Las hojas de ayuda son anexos donde se amplían ejercicios de las unidades. Las unidades para padres y madres, son talleres donde se vivencia la habilidad que están trabajando sus hijos, con el fin de que estos sean retroalimentados en sus hogares.

Pistas para las posibles adaptaciones didácticas en la investigación

Para el programa HpV, los dispositivos facilitan el proceso educativo. Estos, elementos desarrollan en el aula el proceso metodológico por lo tanto su uso debe estar acorde con la propuesta pedagógica, es decir, no deben ser tomados como una mera técnica, sino como dispositivos que producen en la práctica las transformaciones que propone el programa; por consiguiente, están interrelacionados, y el uso de cada uno de ellos, se concibe como parte de un *todo*. Algunos de los dispositivos usados son: el Lenguaje, el Uso del espacio, el Manejo del tiempo, el Uso de la lúdica y las Dinámicas.

Respecto al Lenguaje, el facilitador genera un ambiente participativo donde la construcción colectiva del conocimiento y del entorno se convierte en una intención constante, por lo tanto, se valora la palabra de cada persona, como expresión auténtica de su ser, su saber, su sentir, consecuentemente, se ejercita la asertividad en el estudiante, que exprese con firmeza lo que siente, lo que piensa, que pueda exigir sus derechos, el respeto por su dignidad. Conjuntamente, el perfil del facilitador propone el uso de un lenguaje sencillo, claro, acorde con las características de los estudiantes, con su contexto, con su cotidianidad, creando un ambiente confiable, seguro, cálido que facilita su participación. Lo anterior, se evidencia en un lenguaje sencillo explicito, fácil de entender y adaptable a cada contexto, que se utiliza en los módulos del programa; así como también se privilegia en las actividades, la expresión de los estudiantes, tanto de situaciones personales como de trabajos colectivos.

En cuanto al Uso del espacio, el programa propone apropiarse del escenario de tal manera que genere confianza, tranquilidad, acercamiento, motivación, por lo que se sugiere la ubicación en círculo, la cual a diferencia de la clase tradicional, posibilita a facilitador y a estudiantes una relación desprovista de verticalidad y jerarquía. Un ejemplo de ello, es que, en cada unidad el facilitador dedica un tiempo para preparar un espacio adecuado para realizar el trabajo con los estudiantes, ambientando creativamente el salón, con música, carteles, disposición del mobiliario, o si la actividad lo requiere prepara un lugar adecuado fuera del salón de clase.

Es importante ver la intencionalidad del programa en desarrollar tanto en estudiantes como en facilitadores el sentido de identidad y pertenencia,

percibiendo el espacio institucional como propio. Esta transformación de sentido, es parte del "empoderamiento" que logra desarrollar en la comunidad educativa, como base fundamental para ejercer su acción transformadora.

En relación con el Manejo del Tiempo, es interesante observar que el programa no establece limitantes para el desarrollo del taller, esta flexibilidad permite que su duración esté determinada por el tipo de trabajo del grupo, lo que permite identificar y respetar los diferentes ritmos de aprendizaje; de modo que, el facilitador puede trabajar armónicamente con sus estudiantes sin estar presionado por cumplir con unos tiempos preestablecidos. La prioridad se centra en el aprendizaje y no en cumplir con un programa rígido que no tiene en cuenta las características propias de sus participantes.

Finalmente, en cuanto a la lúdica y las dinámicas, estas constituyen con seguridad la actividad más motivadora para los estudiantes, a través de su implementación, los estudiantes practican la habilidad propuesta, por lo tanto no se trata de realizar actividades desprovistas de contenidos; por el contrario, mediante el interés y la motivación que tales actividades generan, se facilitan la comprensión y la permanencia del nuevo aprendizaje.

En los módulos del programa se proponen gran variedad de juegos y dinámicas que están relacionadas directamente con la habilidad por desarrollar, se utiliza la analogía de un personaje escogido en cada módulo, con los instrumentos que usa en su labor, rol que debe asumir el estudiante a lo largo de las diez unidades de entrenamiento, y en las distintas actividades como: juego de roles, debates, mímicas, demostraciones, dibujos, juegos, canciones, lluvia de ideas, historias, cuentos, dramatizaciones.

Los diferentes dispositivos utilizados en la propuesta educativa, como el Lenguaje, el Uso del espacio, el Manejo del tiempo, el Uso de la lúdica y las dinámicas, y su intencionalidad facilitan el aprendizaje en los estudiantes, crean un ambiente cálido y de confianza, permiten una relación facilitador/estudiante más cercana, lo cual aporta elementos fundamentales para la formación de sujetos participativos, comprometidos con su proyecto de vida, interesados por mejorar su entorno familiar, escolar.

Conclusiones

Las realidades sociales son dinámicas y cambiantes. Esto hace que lo educativo y pedagógico sea un permanente objeto de estudio para los investigadores en educación. Por eso, siempre será válida la pregunta sobre la función social de la escuela, para qué y por qué se educa. Dentro de esta

reflexión, es fundamental pensar la educación desde las posibles adaptaciones didácticas, pues es allí, en las prácticas pedagógicas, donde ocurren por lo menos de manera más evidente las transformaciones y cambios educativos.

La educación no es algo aislado, sino que de manera directa o indirecta está relacionada con los fenómenos sociales, económicos, políticos y religiosos de las personas. En este sentido, las investigaciones en educación deben dar cuenta de esta relación.

Investigar sobre la relación entre las dimensiones sociales, cognitivas y emocionales de las personas, debe plantear como resultados esperados estrategias claras y contextuadas para el desarrollo de las habilidades para la vida en educación, además de poder generar espacios académicos donde se puedan socializar y compartir experiencias exitosas que han desarrollado el enfoque.

Literatura citada

CELAM. (2007). *Documento conclusivo V conferencia del espicopado latinoamericano*. Bogotá D.C.: Celam.

De Zubiría, M. (2005). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemopráneas* . Bogotá D.C.:Magisterio.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.

Federación Internacional Fe y Alegría. (2009). *Gestión de enseñanza -aprendizaje*. Bogotá.

Freire, P. (1991). *La pedagogía del oprimido*. Bogotá: Ariel.

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente*. Barcelona: Paidós.

Mantilla, L. (2003). *Habilidades para la Vida, una propuesta educativa para convivir mejor.* Bogotá: Fe y Alegría de Colombia y Deutsche Gellelsshaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GMBH.

Max-Neef, M. (1997). *Desarrollo a Escala Humana: una opción para el futuro*. Santiago de Chile: Cepaur.

Mejía, M. (2012). Las búsquedas del pensamiento propio desde el buen vivir y la educación popular. Urgencias de la educación latinoamericana a

propósito de las relaciones entre saber y conocimiento. *Revista educación y ciudad*, 9-26.

Organización panamericana de la salud. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: OMS.

PNUD. (1995). *Informe sobre desarrollo humano*. Cuidad de México: Naciones Unidas.

PNUD. (2011). *Informe de Desarrollo Humano*. Bogotá: PNUD.

Riveros, H. J. (2012). El horizonte humano: un saber necesario en tiempos de crisis. *Educación y ciudad*, 91-102.

Savater, F. (1991). *El valor de educar.* Bacerlona: Ariel.

Sen, A. (2007). *Primero la gente*. Barcelona: Deusto.

Sepúlveda, L. (2012). Educación y postmodernidad. Escenarios para la resignificación de las humanidades. En REDIPE, *Boletin informativo de la Red Iberoamericana de Pedagogía* (pág. 78). Bogotá: Redipe.

Educar para la felicidad

Joselín Acosta Gutiérrez[1]

La pobreza y la impotencia de la imaginación nunca se manifiestan de una manera tan clara como cuando se trata de imaginar la felicidad.

(Estanislao Zuleta)

Presentación

El texto que a continuación se presenta no teme ser parcial, borroso ni ambiguo como seguramente lo es la búsqueda misma de felicidad. Juega con tentativas, con imágenes abiertas y tiempos narrativos cuya circularidad nos recuerda esa extraña ave del Manual de zoología fantástica[2], que avanza orientando su vuelo hacia atrás, situación que en algún momento pueda resultar provechosa en el trasegar que supone esta tarea, pues "la felicidad brilla donde yo no estoy, o aún no estoy o ya no estoy" (Savater, 1986, p.10).

Sin esforzar el análisis a un minucioso recorrido histórico o a distinciones conceptuales, el autor se vale de un *género de sombras* como intento por rodear esta huidiza categoría. Se apuesta entonces por el ensa-

1 *Docente del programa de la especialización en Lúdica de la FUJC. Investigador grupo RELIGO.*

2 *El ave referida por Borges es el goofus bird, de ella cuentan sobre su vuelo hacia atrás atribuido a su desinterés de saber a dónde va y orientarse más en conocer de dónde e viene. Es, si se quiere, un volar tanteando la memoria.*

yo, por aquel que Mélich dice "vive de la fragilidad, en el fragmento, en el aforismo, en la vulnerabilidad, en el instante, en la singularidad"(2002, p. 12). Trabajo escritural que no demuestra, sino muestra y se mueve "en un espacio indefinido entre la ciencia, el arte y la gélida e intocable perfección de la filosofía" (Rella, 1999, p. 221).

Se encontrará el lector entonces, con asuntos fronterizos entre la filosofía, las artes, las ciencias y las pedagogías, alrededor de un interés común: abrir horizontes de indagaciones frente a la relación *escuela y felicidad*. Ocupación que fuerza a avanzar de modo abyecto a través de geografías hechas de formas evanescentes e ignotos límites entre la realidad y la fantasía.

Una idea central se extiende en el texto: *educar en la felicidad* es educar al hombre poéticamente, sin renuncia a la frustración ni el desencanto, orientado hacia el deseo y con la capacidad de la espera.

El lector encontrará cuatro apartados en el texto. El primero presenta un juego de opuestos entre cuatro categorías iniciales, que han de favorecer búsquedas de cara a las cuestiones de una educación para la felicidad: *utopía, desencanto, deseo* y *espera*. El segundo, indica una alternativa metodológica para promover indagaciones en la escuela frente a este asunto. Uno tercero que sugiere algunos retos y escenarios en el tema y un aparato final, a modo de conclusión.

1. OSCILARES

Utopía, el desencanto, el deseo y la espera

Utopía

La imaginación al poder.
Prohibido prohibir.
Seamos realistas, pidamos lo imposible.

(Manifiesto del 68)

Denunciaba el ensayista Ospina (2006) la decadencia de los dragones en estos tiempos. El albor de ciertas formas de fantasía por las arremetidas de la razón y una creciente imposibilidad humana de ejercer, lo que Borges llamaba una *imaginación irresponsable,* donde era ritual desear el cumplimiento de profecías, el regreso de dioses (que aún lloramos) y la creación conjunta de nuestros sueños:

> Las grandes mitologías fueron fruto de la sensibilidad unánime de los pueblos, y también lo fueron las más ilustres formas de fantasía. Dioses, monstruos, prodigios y criaturas fantásticas, corresponden a creencias colectivas, y suponen un acuerdo profundo entre los miembros de una comunidad (pág.201).

El triunfo del individualismo moderno junto con la preponderancia dada a una razón omniabarcante sobre otras formas de conocimiento en la escuela, han hecho no sólo que los dragones estén en decadencia sino, además, las expresiones más profundas de la sensibilidad humana.

En poco, si tiene lugar la *crisis silenciosa* en educación que acusa Nussbaum (2010) prosperarán *organizaciones sin alma* conformadas por una élite de *máquinas utilitaristas* ocupadas en aprender sólo aquellos conocimientos rentables, de modo acrítico, exacerbando el consumo de información y, si se quiere, de la propia existencia[3].

La escuela tendrá que aprender a ocuparse de sus dragones decadentes, incentivar nuevos rituales, mitologías y las formas más ilustres de fantasía para mantener viva la sensibilidad, la creación y el compromiso por los sueños propios y ajenos (Freire, 2004) sabía esto

> Es que trabajo con personas por eso mismo, a pesar del discurso ideológico negador de los sueños y de las utopías, trabajo con los sueños, con las esperanzas, tímidas a veces, pero a veces fuertes, de los educandos. Si no puedo, por un lado, estimular los sueños imposibles, tampoco debo, por el otro, negar a quien sueña el derecho de soñar (p. 65).

Una *educación para la felicidad* adquiere un compromiso ético con la utopía. Comprende, como lo creía Francois que los seres humanos tenemos tanta necesidad del sueño como de la realidad (2005, p.96) para transformar-nos, para negar-nos a aceptar las cosas como son, pues "un mundo donde no se den condiciones abiertas, ni surjan condiciones nuevas para que brote algo nuevo, sería peor que la locura" (Bloch, 1977, p. 3). Hay que reclamar que el mundo está preñado de ineditud, que algo sin co-

3 *Al respecto Nusbbaum refiere: "Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos"(pág. 20).*

meter anda por allí y no sabemos el rostro con que aparecerá. Ignoramos su belleza, su imperfección. Aun así, demandamos que ocurra.

De tiempo atrás los seres humanos juzgaron la utopía (lugar que no existe) como horizonte de posibilidad, de invención, cambio y realización. Desde Platón que imaginó una ciudad gobernada por un filósofo y sin poetas, hasta la alemana Heidemarie Schwermer, quien dispuso vivir voluntariamente sin dinero desde hace 16 años, muchos más se han esforzado para hacer que lo inexistente pueda rodearse de condiciones para su efectuación.

La torpeza de una lógica de lo visible e invariable para explicar el mundo en su totalidad, ha sido desenmascarada por el progreso de un conocimiento más fronterizo[4]. La Utopía ha dejado de ser cuestión de interés sólo para los poetas, proscriptos y herejes. Salir a la pesquisa de universos paralelos, viajar en el tiempo, hacerse invisible o encontrar relaciones con lo infinitamente grande o pequeño, se constituye en objeto de fascinación de algunas ciencias en la actualidad.

Kakú (2009) un importante divulgador científico del presente siglo, cuenta en el prefacio de su obra que magia, fantasía y ciencia ficción constituyeron un gigantesco campo de juego en sus descubrimientos a partir de una amorosa y perdurable relación con lo imposible. Burbano (2010) presenta a Eduardo Kac quien crea seres imposibles a partir de arquitecturas transgénicas y viajes al reino de las ecologías híbridas. Allí, una coneja llamada Alba lleva luz verde en su cuerpo, mientras un plantimal llamado Edunia, de pétalos rosa claro, luce un delicado cableado de venas rojas por donde se mueven fragmentos de ADN de su creador.

Deviene en el horizonte, un intercambio de existencias poetizadas por *lo posible* que empuja el ingenio humano a erigir mundos y conocimientos de otra manera. Oficio que reclama el uso de una *rebeldía competente* que impida la resignación y el abandono de la humanidad en los brazos de la muerte. De la Utopía, aprendemos a no rendirnos a las cosas tal como son y luchar por las cosas tal como debieran ser, sin importar que así ocurra y sin la seguridad de estar cerca si llegara acaso a suceder. Tal vez nuestras

4 *Al respecto puede revisarse Prigogine, I. (1998). ¿El fin de la Ciencia? En D. F. Schnitman, Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Buenos Aires: Paidós. Prigogine, I. (1997). El fin de las certidumbres. Madrid: Taurus. Prigogine, I. y Stengers, I. (1990). Entre el tiempo y la eternidad. Madrid: Alianza Editorial. Prigogine, I. y Stengers, I. (2002). La nueva alianza. Metaformosis de la Ciencia. Madrid: Alianza. Wallerstein, I. (2004). Las incertidumbres del saber. Barcelona: Gedisa.Watts, D. (2006). Seis Grados de Separación. La Ciencia de las Redes en la Era del Acceso. Barcelona: Paidós.*

propias luchas basten para llenar el corazón y entonces, sólo entonces, escribiremos en el mismo renglón con Camus (1985) que Sísifo debió ser feliz.

Sin embargo, conviene notar que "las utopías son una levadura, que por sí sola no basta para hacer pan, contrariamente a lo que han creído muchos ideólogos, pero sin la cual no se hace un buen pan" (Magris, 2001, p. 9). Sentencia que frente a una educación para la felicidad, no debe desestimarse.

Desencanto

> *El desencanto es una forma irónica, melancólica y aguerrida de la esperanza*

(Magris)

La utopía es inseparable del desencanto, como lo es la felicidad de la tristeza. Casi 100 años después, las palabras de Almustafá[5] el elegido y bien amado clarividente de Orfalese, retornan para dar voces por las calles de nuestras ciudades modernas anunciando que "Vuestra alegría es vuestro dolor sin máscara. Y la misma fuente de donde brota vuestra risa fue muchas veces llenada con vuestras lágrimas" (Gibrán, 1997, p. 7).

Educar para la felicidad no impide formarnos en el dolor, la extenuación y el hastío. De no ser así, se corre el riesgo de fundar países de Cucaña, como aquellos donde se busca "Una vida sin riesgos, sin lucha, sin búsqueda de superación y sin muerte. Y, por lo tanto, también sin carencias y sin deseo…" (Zuleta, 2005, pág. 1). Hay en esto una clave de carácter existencial que le debemos a Magris (2001) "Utopía y desencanto, antes que contraponerse, tienen que sostenerse y corregirse recíprocamente" (pág. 10) como un mecer de distancias justas, entre el dolor y la alegría, la separación y el encuentro.

Aquí, el maestro[6] a la manera del héroe Rama, hijo del viento, debe aprender a escoger "el momento oportuno para cada asunto" (Vásquez, 2000, p. 13). Sin demasiada extrañeza por su propio dolor o el de otros, sin la angustia porque la debilidad, la lentitud y la ignorancia (Ranciére, 2003) hagan presencia inquietante entre sus estudiantes. Desde luego, sin renunciar a la esperanza de inventar cada segundo de un tiempo mejor. Es-

5 *Gibrán K (1997) El profeta. Madrid: editorial Alba*

6 *Vásquez, no sólo se refiere al momento oportuno, sino además a la piel justa, para el momento que corresponde. Desarrolla estas ideas a partir del avatar, que en sentido estricto dice, es cada una de las encarnaciones de los dioses.*

peranza que "no nace de una visión del mundo tranquilizadora y optimista, sino de la laceración de la existencia vivida y padecida sin velos, que crea una irreprimible necesidad de rescate" (Magris, 2001, p.9) y, si se quiere, de pérdida voluntaria de lo anhelado.

Educar en la felicidad es familiarizarse afectivamente con la pérdida, el error y el fracaso de la misma manera que con el éxito. Se requiere, disponer de suficiente sensibilidad y arrojo para des-ocultar la belleza detrás de nuestros monstruos y de lo superfluo, pues a semejanza de un avanzar que hace pereza, la evolución humana se detiene y aprende de su propia vejez y de sus más inusuales mutaciones.

En un bello texto de intimidad creativa Parra (1997) redime en sus líneas personajes como tata la abuela, un niño guajiro y un hombre sentado en el lado oscuro de la luna. Ellos inventan lo humano sobre el borde telúrico de la locura, la precariedad y el ahogo. Asisten a su invención, a un llamado del esfuerzo de la vida para no acostumbrarse a la muerte acogiendo la torpeza como asunto itinerante de la evolución

> Hemos evolucionado gracias a la debilidad y a la conmiseración. La debilidad natural de ser más bajitos y de saber menos, como los niños frente a sus padres o a sus profesores. La debilidad humana de no saber, la debilidad humana de llorar por el abandono. … la conmiseración de tomar una pequeña mano entre la nuestra, y con la hermosa estética del amor pedagógico ayudar a dibujar una "O" (p. 117).

Y es que la perfección, se convierte en tragedia como lo enseñó el maestro Hoyos[7] en sus últimas lecciones antes de su ausencia, y como tuvo que aprenderlo don Avito Carrascal[8] el profesor Grundy[9] o el juez alemán Schreber[10] quienes soñaron, en su momento, que en fabricar genios, renunciar a lo irreal o lograr la obediencia total de las personas, se encontraría el *humus* para echar a mover el motor de un mundo mejor.

7 *Conferencia "Educación y nuevo humanismo" disponible en internet: /www.youtube.com/watch?v=j-QPSExOzSjE. Consultado mayo de 2013.*

8 *Unamuno, Miguel (1952) Amor y pedagogía. Buenos Aires: editora Espasa-Calpe*

9 *Dickens, Charles.(2009) Tiempos difíciles. Madrid: Grupo Anaya S.A, 8ª edición por Fernando Galván.*

10 *Schatzman, Morton (2005) El asesinato del alma. La persecución del niño en la familia autoritaria. Buenos Aires: siglo XXI.*

Una pedagogía de la utopía sin vacilación es tarea en los actuales tiempos traspasados por los enclaves de desesperanzas aprendidas[11] y de contagio inevitable. No obstante, a riesgo de convertirnos en piedra o sal, es necesario mirar por encima del hombro en dirección de un pasado que advierte sin titubear que ninguna utopía, ni siquiera la del edén, es perfecta. Que Moisés caminó a sabiendas de que no entraría en la tierra prometida, que Sísifo seguirá su absurda tarea y que Godot tardará mucho más.

Utopía sin desencanto es tragedia como es la formación sin el error, el conocimiento sin la ignorancia. Pues sin carencias, como decía Zuleta, no hay deseos, ni asombro que pueda irrumpir lo cotidiano. Hay, como dice Mélich, que aprender a esperar lo inesperado, lo imposible. Es necesaria una pedagogía del deseo.

Deseo

La poesía nos hace tocar lo impalpable y escuchar
la marea del silencio cubriendo un paisaje-
devastado por el insomnio.

(Octavio Paz)

El deseo es faltante que no se resuelve. Es distancia, algo muy parecido a la ausencia. Desde el andrógino platónico pasando por Lacan, el deseo es por definición un objeto perdido para siempre. Es herida que reclama su restauración hacia una estado primero que ha sido disuelto. Ya sea que se trate del destierro de un jardín inicial, o de la separación de las carnes por el artificio de un sueño. Procuramos así, ir por el mundo a la espera de ser completados por algo que nos fue arrancado desde antes y que ponderamos regresará en algún momento.

Dice Onfray que el deseo proviene de los astros, que tiene que ver con un dejar de contemplar la estrella, como indica su etimología (*de y sidere)* "Aquel que desea baja la mirada, renuncia a la vía láctea…"(2008, p. 50), se diría que aquél que desea *de-siste* del cielo y sus promesas para ocuparse de la tierra dada aunque para esto tenga que fingir que su mirar no se escapa a otros mundos.

11 *Para ampliar esto puede verse Parra Sandoval, R: Ausencia de futuro: la juventud colombiana, Bogotá, CEPAL, Plaza y Janés, 1985; La escuela inconclusa, Bogotá, Editorial Plaza y Janés, 1987; La pedagogía de la desesperanza, Bogotá, Plaza y Janés, 1988; La escuela violenta, Bogotá, Tercer Mundo- FES, 1992, con otros.; La escuela vacía, Bogotá Tercer Mundo-FES, 1994, con otros.*

Desear es un doble juego de correspondencias entre lo que pensamos nos ha sido entregado y lo que podemos llegar a alcanzar. Es la tarea de un ser humano ondulante, que se arraiga y desarraiga de su historia aún al punto de llegar a desobedecerla traicionando su memoria y subvirtiendo su destino.

Prestar interés en una pedagogía del deseo exige aprender algo de las distancias y de su sombra. Pues sin ellas, el deseo deviene en hastío. Enseñar desde esta perspectiva es aprender a concebir la separación justa entre lo que se dice y lo que se calla. Y ello exige cierta sensibilidad que nos obliga a no decirlo todo, a mostrar ocultando y ocultar mostrando a la manera de la lógica astuta de un mago. Entonces, aprender consistirá en tolerar los des-velos diurnos, pues el objeto que buscamos puede esconderse en cualquier lugar y adquirir la forma más inusual de la nostalgia.

Ejercitarnos en construir distancias vitales y apreciar la belleza de las formas que se ocultan, puede contribuir a esperar la felicidad de manera creativa, sin el terror que traen las cosas que tardan o no llegan. El deseo es la forma de una felicidad aplazada e indistinguible en su retorno.

Anuncia Deleuze (2007) que asistimos al nacimiento de una nueva modernidad, la *civilización del deseo*. Por su parte, McMahon (2006) descubre que la felicidad como invento naciente de la modernidad fue constituyéndose, no sólo en un ideal, sino además en un derecho. Mientras del deseo se ocuparon más las estrategias de mercadeo, la felicidad encontró su asentamiento en movimientos estatales, sociales y comunitarios que tramitaban la *construcción de mundos felices* habitados por una estirpe de *caras sonrientes* la mayor parte del tiempo.

Frente a esta encrucijada del deseo exacerbado por el mercado y repudiado, en muchos casos por la escuela, la *pedagogía del deseo* tendrá que abrirse un camino de mayor *responsa-habilidad*, para superar las visiones de un cinismo hedonista que produce, como se dijo líneas atrás, *maquinas utilitaristas y organizaciones sin alma*. Educar en el deseo es comprender además, que lo faltante e irresoluble de la vida no impide que construyamos una nueva arca de Noé que tal vez se hunda.

Una cosa más. Toda pedagogía del deseo reclama una pedagogía de la espera, pues no siempre las cosas llegan cuando creemos. Hay que aprender a esperar. Mélich (2002) refiere que

> Educar en la esperanza quiere decir enseñar que el deseo nunca se cumple del todo y que, a pesar de esto, o quizá por esto, vale la pena continuar deseando. Educar el deseo no quiere decir enseñar

qué deseos son buenos o malos, sino ayudar a mantenerlos vivos (p. 155).

Espera

Aprendamos a esperar siempre sin esperanza

(Maurice Maeterlinck)

La fila es larga. Dos ancianos se aproximan al cajero con la lentitud que sólo los años pueden regalar. Vacilan en encontrar su tarjeta y al parecer no están seguros del número de la clave, se detienen un rato y compasivamente miran a quienes esperan en la fila. Al parecer no logran comprender la angustia de sus rostros.

Desde que los economistas clásicos como Smith, persuadieron a la humanidad que el tiempo era oro, vivimos contrariados aún con la lentitud de nuestra propia frecuencia cardíaca. Siendo ciudadanos de un siglo cuya mayor tiranía es la velocidad y la eficiencia, no es de extrañar sentirnos culpables cuando nos detenemos por un largo rato a descansar. Reparar un reloj sin detener su marcha es la consigna de una élite de jóvenes que han sido instruidos en la rentabilidad del tic-tac donde no les es permitido atraso, espera ni postergación alguna.

Bauman (2008) aborda esta condición desde dos perspectivas distintas. Una como síndrome de la impaciencia y la otra como placer que nos permite la fuga. Dice este autor que en nuestros días toda dilación se ha transformado en un síntoma de inferioridad. Los poderosos nos hacen esperar afuera de sus oficinas en un ejercicio de poder que acentúa las diferencias. Ser superior a otros, hoy día, consiste en resolver en menor tiempo la distancia entre lo deseado y su satisfacción. Los mejores computadores tardan poco en dar respuestas al usuario, un buen servicio se mide por la rapidez con que se ofrece.

Nota este autor además, que cada vez hay más niños norteamericanos que consideran agobiante comer una manzana “demasiado trabajo arduo para las mandíbulas y los dientes y, además, una inversión de tiempo excesiva para la cantidad de placer obtenida” (p.14). Otros, que “prefieren beber cerveza directamente de la botella para escapar al tedio que produce verterla en el vaso” (p. 20). Las comidas rápidas y los deportes de velocidad continúan como epicentros de culturas atravesadas por la celeridad, la gratificación inmediata y la angustia de no lograr embarcarse en algún desafío.

De otra parte y contrario a lo que se esperaba, este autor apoyándose en un estudio de Potter en salas de espera, encontró que permanecer allí era un placer

> "El hecho de esperar parecía haberse convertido en un lujo, una ventana en nuestras vidas sujeta a horarios apretados. En nuestra cultura del *ahora* de BlackBerrys, ordenadores portátiles y teléfonos móviles, *los esperantes* veían la sala de espera como una especie de refugio" (pág. 17).

Salas de: hospitales, belleza, aeropuertos, funerarias o de embajadas, con el tiempo serán de los pocos lugares donde esperar no generará autocensura y pueda allí, acaso, lograrse un tiempo distinto para pensar.

Educar para la felicidad reivindica aprender a esperar, a contemplar la quietud sin culpa y comprender así la vieja sentencia oriental que dice del sabio, que nada hace y al final de la tarde, nada queda sin hacerse. O, de no estar conforme con ello, se podría correr un poco más de prisa que Alicia (la niña del cuento), para terminar llegando siempre al mismo lugar de donde salimos. Deseo y espera como velocidad y lentitud, en un perpetuo romance dicen a la escuela que la vida tal vez no consista en encontrar la felicidad sino en buscar y esperar, pacientemente, a que aparezca.

2. ALTERNATIVA METODOLOGICA[12]

La única manera de descubrir los límites
de lo posible es aventurarse un poco más
allá de ellos en lo imposible

(Kakú)

La indagación de la felicidad supone en los investigadores el aprendizaje de metodologías que les permitan comprender que la felicidad no los aguarda en algún lugar esperando que la descubran, sino más bien, que ésta es una realidad que se inventa, que precisa ser construida colectivamente y, además, que ésta se cierne en la cercanía de lo buscado. Insta una particular forma de mirar en el observador y relacionarse con lo observado. Aquí lo observado no es ajeno al observador, ni independiente de sus afectaciones, sueños, alegrías, tristezas y esperas: no hay escisión entre el mundo y quien lo observa.

12 *Esta es una de las metodologías que pueden desarrollarse para indagar la relación escuela-felicidad y que ha de complementarse con otros abordajes para ampliar la comprensión de esta categoría.*

La ciencia clásica, procuró durante mucho tiempo investigar el mundo en su realidad objetiva, independiente de lo humano. Tal propósito, produjo un desgarramiento que persiste y nos hace pensar por contraposiciones, dualidades y dicotómicas. Prigogine (2002) acudiendo a las investigaciones de Koyré sobre el alcance de los planteamientos Newtonianos, se refiere en este sentido

> Sin embargo hay algo de lo que Newton se ha responsabilizado, mejor dicho, no solamente Newton, sino la ciencia moderna en su generalidad: es la división de nuestro mundo en dos. He dicho que la ciencia moderna había desmantelado las barreras que separaban el Cielo y la Tierra, que unifica y unificó el Universo; esto es verdad. Pero también he dicho que lo hizo sustituyendo nuestro mundo de cualidades y percepciones sensibles, mundo en el cual vivimos, amamos y morimos, por otro mundo: el mundo de la cantidad, de la geometría verificada, un mundo en que hay sitio para todos menos para el hombre (p. 59).

Para llegar a tal objetividad "debía ser alejada de ese mundo toda contaminación subjetiva, por lo tanto también el observador"(Watzlawick, 2010, p. 20) quien recluido en su soledad y desencanto tendría que resignarse a ser separado del mundo de la vida, suspender sus afectos y velar para "resolver el enigma del universo, pero solamente para reemplazarlo por otro: el suyo propio" (Prigogine, 2011, p. 59).

Un extraño para sí se convirtió este científico de la modernidad, con la llave de todos los fenómenos del infinito en su mano, imbuido de un conocimiento *todo-poderoso* que se asemejaba a la figura asceta del "mago aislado" capaz de predecir[13] la mayoría de los fenómenos en un mundo simple, ordenado y mudo.

Esta exacerbación de la objetividad en la ciencia clásica, ha hecho que temas como el tratado en este texto, sean subsumidos al reino de "lo subjetivo" exclusivamente. Se presenta desde este desgarro, una serie de obstáculos epistemológicos provenientes de un particular estatus dado a *realidad* como responsable de toda *verdad* y conocimiento válido. Ésta llegó a apreciarse de tal manera que se hizo cada vez más intolerable la idea de que podría trabajarse en su invención[14].

13 *Ver demonio de Laplace.*

14 *Parar el construccionismo, supuestamente descubierto es algo inventado, cuyo inventor no tiene conciencia del acto de su invención, sino que cree haber descubierto algo independiente de él y lo convierte en fundamento de su saber y, por lo tanto, de su acción. Puede revisarse Watzlawick y otros (2010) La*

Sumado a lo anterior, menciona Grassi (1999) se instauró en este sistema un lenguaje abstracto, matematizable, sin historia ni emoción, sobre una realidad pasiva que era capturada y sometida a interrogatorios desde el ejercicio omnímodo de una razón formal (Sevilla, 2011). Razón terca y obstinada en sacar de "ella" *la verdad*. La ciencia consiguió desencantar el mundo desmebrándolo, enemistando la belleza de la verdad, lo visible de lo invisible y la utopía de la realidad.

Enfrentados a un mundo desencantado, le corresponde al investigador de la felicidad re-encantarse en su búsqueda y en las maneras en que puede hacerlo. Pues resultaría inconcebible en este esfuerzo, investigadores que indagando sobre este asunto, no llegarán a experimentarla. De ocurrir ello, sería cada vez más difícil escapar a la sentencia que profiere*, que las personas que hablan de la felicidad usualmente tienen la mirada triste*.

Si se toma en serio lo anterior, es necesario aproximarse a la tarea desde paradigmas en investigación que le permitan, en primera instancia, al observador implicarse en lo investigado (su propia felicidad y la de otros) sin detrimento de la validez ni el rigor en sus hallazgos. Y de otra parte, que acoja la posibilidad del sueño como elemento estructural y lógico en el proceso de indagación. Pues una educación para la felicidad es, en definitiva, una utopía que inventar.

Un método que reúne en inicio estas dos condiciones es la *indagación apreciativa de realidad*[15]. Esta, toma del *construccionismo social* su principio fundante y vincula, el diseño colectivo de los sueños a partir de anclajes metafóricos y poéticos a la realidad para transformarla. Proceder metodológico que puede ser acierto cuando se indague por la felicidad en una escuela habitada por el desencanto. Esta manera de indagar requiere el desarrollo de aproximaciones distintas a los contextos. Ya no a partir de una mirada en déficit, sino más bien animada en lo *potencial existente*.

Es usual, que la mayoría de investigaciones en educación se oriente a partir de la identificación de un problema que se constituye en epicentro de preguntas, intenciones y marcos de referencia dispuestos para intervenir "aquello que no funciona" y puede mejorarse. Supondría, esta aproximación, para el caso de una educación para la felicidad, enfocarse en los factores que impiden la realización de esta tarea.

realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber? Barcelona: Gedisa.

15 *Puede revisarse Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (1999). Indagación apreciativa. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Comunicaciones, Inc.*

Decidir por indagar apreciativamente *la felicidad,* es preguntar en inicio, por todo "aquello que se está haciendo bien" al respecto y "puede hacerse mejor" en la escuela. Vincula además, principios constructivistas de realidad y fases donde la poetización del mundo y el diseño de la utopía conducen a que la vida crezca a la manera de un girasol, en dirección de la luz. Quizás, desde esta perspectiva para ser felices, tendremos que aprender a apreciar la belleza del mundo, pues como decía el poeta Salinas, un ángel sólo habita en la mirada de quien lo descubre.

3. RETOS Y ESCENARIOS DE INDAGACIÓN

Y no lo digo con presunción, porque prefiero que una escuela produzca un barrendero feliz que un sabio neurótico

(Alexander Neill, Summerhil)

La aborrecida escuela[16] es el título que lleva un texto escrito por (Trilla, 2002). Se refiere en sus primeras páginas a los colegios donde se formó. Dice guardar pocos recuerdos de uno de ellos, del otro, habla con desgano señalando que "fue un período anodino, cuando no directamente fastidioso" (pág. 11).

De tiempo atrás, de la escuela se ha dicho que produce la desesperanza[17], que cojea y avanza poco, que es violenta inconclusa, excluye, y hasta que ha muerto. De muy pocas cosas favorables se le responsabiliza y se habla de ella, como si fuera una sola que, además, debe acomodarse a los estudios de expertos cuya disertación generalizante, difícilmente podrá dar cuenta del ímpetu de las aguas del río Nechí arrastrando a sus maestros en una chalupa a la escuela.

El principal reto para la presente iniciativa es triple. Por un lado, se hace necesario avanzar en la comprensión de la relación felicidad y escuela territorialmente. Por otro, focalizar los trabajo de indagación desde aproximaciones a todo aquello que la escuela está "haciendo bien" y puede "hacer mejor" frente a la felicidad. Y uno final, procurar vincular en la investigación lógicas no clásicas que coadyuven a comprender la diversidad y complejidad de lo humano y su realización en la escuela.

16 *El libro, se acompaña por suerte del subtítulo junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas.*

17 *Puede revisarse: Parra Sandoval, R: Ausencia de futuro: la juventud colombiana, Bogotá, CEPAL, Plaza y Janés, 1985; La escuela inconclusa, Bogotá, Editorial Plaza y Janés, 1987; La pedagogía de la desesperanza, Bogotá, Plaza y Janés, 1988; La escuela violenta, Bogotá, Tercer Mundo- FES, 1992, con otros.; La escuela vacía, Bogotá Tercer Mundo-FES, 1994, con otros.*

Para lo primero, es de interés considerar los trabajos realizados desde los *estudios culturales,* donde otras formas de conocimiento son reivindicadas a partir de *epistemologías regionales, saberes en movimiento, ancestrales y alternativos*. Aproximaciones que permitirán identificar sobre qué concepciones de progreso es posible construir la felicidad y la manera en que éstas resuelven la relación escuela-desarrollo humano y felicidad.

Lo segundo, dice del reconocimiento de *experiencias favorables* en la relación felicidad y escuela que estimulen nuevas narrativas (éticas y estéticas) más esperanzadoras. Escenario que se mueve fundamentalmente desde asuntos referidos a la manera como se construye la realidad y los vínculos de esta con el lenguaje y el pensamiento. Necesariamente se inquiere sobre el estatus de la realidad históricamente y sus preguntas, movimientos y discursos frente a la felicidad.

Lo tercero, nos regresa a lo que soñaron muchos autores del renacimiento y que en voz de uno de sus poetas expresaba: "si tuviéramos también una Fantástica, como una lógica, habríamos descubierto el arte de la invención", (Rodari, 2009, p. 13). Abre esta idea el trabajo alrededor de los movimientos de las ciencias de la complejidad, del retorno a filosofías tópicas e inventivas, a las pedagogías del afecto, del encantamiento, mágicas, de la lúdica, la creación y la fantasía[18] para hacer resurgir nuevamente a los dragones decadentes, de los cuales se hizo referencia líneas atrás, y que son necesarios en una época donde para la fría racionalidad, la felicidad es un concepto más.

Conclusión

La investigación de una *Educación para la felicidad* es fundamentalmente un esfuerzo de comprensión que oscila entre utopías y desencantos, deseos y esperanzas, donde el investigador es el primero en preguntarse sobre su propia felicidad. Para indagar este tema se estima deseable, ha-

18 *En este sentido, puede revisarse por ejemplo las ideas de: Restrepo, Carlos. El derecho a la ternura. Bogotá: editorial Reina(1994); Janer, G. Manila (1989). Pedagogía de la imaginación poética. Barcelona: Aliorna; Egan, Kieran (1994); Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Madrid, Morata; Vigotsky, L.S. (1982). La imaginación y el arte en la infancia (ensayo psicológico). Madrid: Akal; Ricardo Marín, La creatividad. y educación, Ceac, Barcelona, (1984); Gardner, Howard. Inteligencias múltiples. Barcelona. Paidós. 1998; Goleman, Daniel. La Inteligencia emocional. Santafé de Bogotá: Vergara editores, 1996; Jiménez Carlos Alberto. Fantasías y risas. Pereira: Gráficas Olímpica, 1995; Krisnamurti, Jiddu. Pedagogía de la libertad. Barcelona. Integral. 1996; Maturana H y Verden Zoller. Amor y juego. Santiago de Chile: Talleres Gráficos. Pía Sociedad de San Pablo, 1995; Popper, Karl. En busca de un mundo mejor. Barcelona: Paidós, 1996; entre otras.*

cerlo a partir de una mirar agradecido, capaz de reconocer en los actos sencillos de la escuela su belleza y la existencia misma de la felicidad como invención humana. Sugiere vincular a la escuela, *saberes otros, formas de conocer distintas* para evitar que se sigan cometiendo cruentos *epistemicidios* en nuestros pueblos andinos, pues sin justicia cognitiva no es posible la justicia social Boaventura (2009). Hecho que, además, demandaría una justicia poética Nussbaum (1995) que sin negar el valor de la ciencia y la tecnología en nuestras sociedades, contribuyera a pensar-nos un nuevo humanismo, donde el "fin de la utopía no tenga lugar, porque ella debe ser el lugar para todo tener lugar" (Hoyos, 2007, p. 52).

Literatura citada

Bauman, Z . (2008). *El arte de la vida*. Barcelona: Paidós.

---------- (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Argentina: Gedisa

Bloch, E. (1965) "*El hombre del realismo utópico"*, conferencia pronunciada en el Instituto Alemán de Bruselas en marzo de 1965. Publicada en el libro "En favor de Bloch", ed.Taurus

Boaventura, S. (2009). *Una epistemología del sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO

Burbano, A. (2010). Eduardo Kac. *El creador de seres imposibles*. Manizales: editorial Universidad de Caldas.

Camus, A. (1985). *El mito de Sísifo*. Madrid: Alianza editores.

Dickens, Ch. (2009). *Tiempos difíciles*. Madrid: Grupo Anaya S.A, 8ª edición por Fernando Galván.

Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid, Morata;

Escobar, A. (2009). *América Latina en una encrucijada: ¿modernizaciones alternativas, posliberalismo o posdesarrollo*? En: Una apuesta por la interdisciplinariedad. El doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia Universidad Javeriana. Editor Gerardo Remolina, S.J. Bogotá: editorial Javeriana.

François, J. (2005). *El juego de lo posible*. México: Fondo de cultura económica.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e terra S.A.

Gibrán, K. (1997). *El profeta*. Madrid: editorial Alba.

Gilles, L. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.

Goleman, D. (1996). *La Inteligencia emocional*. Santafé de Bogotá: Vergara editores.

Grasssi, E. (1999). *Vico y el humanismo. Ensayos sobre Vico*, Heidegger y la retórica. Barcelona: Anthropos.

Hoyos, G. y otros. (2007). *Borradores para una filosofía de la educación*. pág 53. Bogotá: Siglo de Hombres Editores.

Janer, G. (1989*). Pedagogía de la imaginación poética***.** Barcelona: Aliorna.

Jiménez, C. (1995). *Fantasías y Risas*. Pereira: Gráficas Olímpica.

Kakú, M. (2009). *Física de lo imposible*. Barcelona: editorial Debate.

Krisnamurti, J. (1196). *Pedagogía de la libertad*. Barcelona. Integral.

Magris, C. (2001). *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Barcelona: Anagrama.

Marín, R. (1984). *La creatividad y educación*. Barcelona: Ceac.

Maturana, H. & Verden, Zoller. (1995). *Amor y juego*. Santiago de Chile: Talleres Gráficos. Pía Sociedad de San Pablo.

McMahon, D. (2006). *Una historia de la felicidad*. Madrid: Taurus.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz editores.

---------- (1995). *Justicia poética. La imaginación literaria en la vida pública. Chile: Andrés Bello*.

Onfray, M. (2008). *Teoría del cuerpo enamorado. Por una erótica solar*. Valencia: Pretextos.

Ospina, W. (2006). *La decadencia de los dragones*. Bogotá: editorial Alfaguara.

Parra, J. (1997). *Inspiración. Asuntos íntimos sobre creación y creadores*. Bogotá: Magisterio.

Parra, R. (1985). *Ausencia de futuro: la juventud colombiana*. Bogotá: CEPAL, Plaza y Janés.

---------- (1987). *La escuela inconclusa*. Bogotá: Editorial Plaza y Janés.

---------- (1988). *La pedagogía de la desesperanza*, Bogotá: Plaza y Janés.

---------- (1992). *La escuela violenta*. Bogotá: Tercer Mundo-FES.

---------- (1994). *La escuela vacía*. Bogotá: Tercer Mundo-FES,

Popper, K. (1996). *En busca de un mundo mejor*. Barcelona: Paidós.

Prigogine, I. (1998). ¿El fin de la Ciencia? En D. F. Schnitman, Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Buenos Aires: Paidós.

---------- (1997). *El fin de las certidumbres*. Madrid: Taurus.

Prigogine, I. & Stengers, I. (1990). *Entre el tiempo y la eternidad*. Madrid: Alianza Editorial.

---------- (2002). *La nueva alianza. Metamorfosis de la Ciencia*. Madrid: Alianza.

Ranciére , J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Ediciones Laerte S.A.

Restrepo, C. (1994). *El derecho a la ternura*. Bogotá: editorial Reina.

Schatzman, M. (2005). *El asesinato del alma. La persecución del niño en la familia autoritaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Sevilla, J. (2011). *Prolegómenos para una crítica de la razón problémica*. Motivos en Vico y Ortega. Barcelona: Anthropos.

Trilla, J. (2002). La aborrecida escuela. *Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*. Barcelona: Laertes.

Unamuno, M. (1952). *Amor y pedagogía*. Buenos Aires: editora Espasa-Calpe.

Vásquez, F. (2000). *Oficio de maestro*. Bogotá: Javergraf.

Vygotsky, L.S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia* (ensayo psicológico). Madrid: Akal.

Wallerstein, I. (2004). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.

Watts, D. (2006). *Seis grados de separación. La ciencia de las redes en la Era del acceso*. Barcelona: Paidós.

Watzlawick & Krieg. (1994). *El ojo del observador*. Barcelona: Gedisa.

Watzlawick & otros. (2010). *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* Barcelona: Gedisa.

Zuleta, E. (2005). *Elogio a la dificultad y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Hombre Nuevo.